

10

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Nauczanie dwujęzyczne w świetle
badań glottodydaktycznych

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 10

Komitety Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący)
dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Rada Naukowa

prof. Tomasz Czarnecki (przewodniczący)
prof. Adam Elbanowski, prof. Elżbieta Jamrozik, prof. Anna Tylusińska-Kowalska,
prof. Aleksander Wirpsza, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska,
dr hab. Silvia Bonacchi, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiefko

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr Anna Borowska,
dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Skład i redakcja techniczna

mgr Agnieszka Kaleta

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-09-4

Wydanie drugie

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych* jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: sn.ikla@uw.edu.pl

www.sn.ikla.uw.edu.pl

PRZEDMOWA

Niniejsza książka jest drugim, poprawionym wydaniem pracy, która ukazała się jako dziewiąty tom w serii pt. „Języki, Kultury, Teksty, Wiedza” pod redakcją Pana Profesora Franciszka Gruczy oraz Pana Profesora Jerzego Lukszyna i która została przedłożona Radzie Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego jako moja rozprawa habilitacyjna.

Do podziękowań wyrażonych już w pierwszym wydaniu książki – Redaktorom serii „Języki, Kultury, Teksty, Wiedza” za umożliwienie publikacji w niej mojej rozprawy oraz Pani Profesor Marii Dakowskiej za recenzję wydawniczą i jej wnikliwe uwagi i cenne wskazówki – chciałabym dołączyć dalsze wyrazy wdzięczności. Bardzo serdecznie dziękuję recenzentom mojej rozprawy habilitacyjnej, Pani Profesor Elżbiecie Mańczak-Wohlfeld, Pani Profesor Barbarze Skowronek i Panu Profesorowi Marianowi Szczodrowskiemu, za wszystkie uwagi krytyczne, które postarałam się uwzględnić w niniejszym, drugim wydaniu pracy. Za cenne wskazówki pragnę w szczególności sposób podziękować także Pani Doktor Barbarze Gruczy.

Panu Profesorowi Franciszkowi Gruczy, który również był recenzentem mojej rozprawy, składam serdeczne podziękowania za otoczenie opieką naukową mojego projektu badawczego oraz nieustające wsparcie, zarówno merytoryczne, jak i duchowe, które towarzyszyło mi w trakcie pisania tej pracy.

Spis treści

PRZEDMOWA.....	4
WSTĘP.....	6
1. WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE LINGWISTYCZNE.....	10
1.1. Wiedza i umiejętności językowe	13
1.2. Dyskurs.....	16
1.3. Procesy rozumienia i tworzenia dyskursu.....	19
1.4. Procesy komunikacji językowej	23
2. LINGWISTYCZNE UWARUNKOWANIA PROCESU GLOTTODYDAKTYCZNEGO.....	28
2.1. Rozwój umiejętności komunikacyjnych.....	39
2.2. Kwestionariusz analizy koncepcji nauczania języków obcych	44
3. WYBRANE WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE GLOTTODYDAKTYCZNE	47
3.1. Podejście komunikacyjne.....	47
3.2. Metody alternatywne: Metoda Callana, Metoda SITA.....	58
4. INTEGRACYJNE PODEJŚCIA DO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH	69
4.1. Nauczanie poprzez treść i nauczanie oparte na zadaniach.....	74
4.2. Nauczanie poprzez zabawę: drama w nauczaniu języków obcych.....	80
4.3. Praca projektowa.....	90
5. DYDAKTYKA JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH.....	96
5.1. Rozwój wiedzy specjalistycznej	100
5.2. Rozwój umiejętności językowych	104
6. NAUCZANIE DWUJĘZYCZNE	110
6.1. Historia nauczania dwujęzycznego i próba definicji.....	110
6.2. Cele nauczania dwujęzycznego	114
6.3. Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań naukowych	118
6.4. Założenia dydaktyczne nauczania dwujęzycznego: próba analizy	125
7. WNIOSKI KOŃCOWE	143
8. BIBLIOGRAFIA.....	157
8.1. Literatura przedmiotowa	157
8.2. Podręczniki i materiały do nauki języka obcego	173

Wstęp

Celem niniejszej pracy jest analiza diagnostyczna, a następnie ewaluacja koncepcji nauczania dwujęzycznego, zwłaszcza jej praktycznego potencjału glottodydaktycznego, czyli określenie zarówno możliwości, jak i ograniczeń programów dwujęzycznych w kształtowaniu rozwoju umiejętności językowych uczących się w zakresie języka obcego.

Mianem *nauczania dwujęzycznego* określa się szkolną naukę wybranych przedmiotów niejęzykowych (takich jak matematyka, historia, czy geografia) zintegrowaną z nauką języka obcego w taki sposób, że język obcy staje się językiem komunikacji i pracy na lekcjach tych przedmiotów. W literaturze przedmiotu obok określenia *nauczanie dwujęzyczne* (ang. *bilingual education*, niem. *bilingualer Unterricht*) używane są również wyrażenia: *edukacja dwujęzyczna*, *edukacja bilingwalna* oraz *zintegrowane nauczanie języków obcych i przedmiotów niejęzykowych* – w skrócie CLIL od ang. *Content and Language Integrated Learning*.

Liczne prace naukowe¹ potwierdzają sukces programów nauczania dwujęzycznego w tworzeniu umiejętności uczniów zarówno w zakresie przedmiotów niejęzykowych, jak i języka ojczystego oraz obcego. Impulsem do podjęcia tej pracy było jednakże spostrzeżenie, iż mimo istnienia wielu opracowań naukowych, dokumentujących bardzo dobre osiągnięcia uczniów w klasach dwujęzycznych w zakresie w rozwoju kompetencji języka obcego², niewiele uwagi poświęca się wyjaśnieniu pytania, dlaczego i w jaki sposób tak dobre wyniki są przez nich osiągane. Zainteresowania badaczy zajmujących się tą problematyką (por. np. A. Rössler 2002: 100) koncentrują się przede wszystkim na procesach rozwoju wiedzy specjalistycznej w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego, lub ewentualnie na możliwościach przezwyciężenia trudności językowych na lekcji przedmiotów niejęzykowych, natomiast procesy akwizycji językowej w ramach nauczania dwujęzycznego właściwie w ogóle nie są poddawane badaniom naukowym: „Was die Spracherwerbsprozesse im Rahmen des bilingualen Unterrichts im engeren Sinne anbelangt, so könnte man vereinfacht sagen, dass noch vielfach ein mangelndes Interesse an ihrer genaueren Beschreibung und Analyse vorherrscht” (H. Vollmer 2005a: 52). Vollmer (tamże) stwierdza, iż w literaturze przedmiotu często poprzestaje się na ogólnym stwierdzeniu, że w ramach nauczania dwujęzycznego dokonują się procesy akwizycji językowej, natomiast to, w jaki sposób one przebiegają, nie jest bliżej znane i nie jest uważane za godne zbadania – najczęściej zakłada się, że rozwój kompetencji językowej jest po prostu niejako „produktem ubocznym” nauczania dwujęzycznego. Dlatego postuluje on więcej obserwacji naukowej rozwoju językowego w procesie nauczania dwujęzycznego.

¹ Przegląd literatury w: M. Olpińska 2004: 97 i n.

² Por. np. H. Wode i in. 1996, P. Burmeister 1998, W. Bredenbröker 2000, 2002; zob. też przegląd literatury w: M. Olpińska 2004: 97 i n.

Podczas gdy w wyniku wielu badań i prac naukowych inne koncepcje nauczania języków obcych, takie jak np. podejście komunikacyjne, także podejście komunikacyjne w nauczaniu języków specjalistycznych, uległy daleko idącym przemianom, w wyniku czego powstały nowoczesne materiały dydaktyczne, to w nauczaniu dwujęzycznym wciąż brakuje naukowych podstaw dydaktyki komponentu językowego. Praca ta ma się przyczynić do zmiany tego stanu rzeczy. Chcę w niej przede wszystkim pokazać, na czym w ramach nauczania dwujęzycznego polega specyfika pracy, której celem jest rozwój umiejętności językowych uczących się, aby na tej podstawie wyróżnić elementy składowe i określić źródła jego sukcesu w tym zakresie. Innymi słowy, odwołując się do terminologii F. Gruczy (1983: 92 i n.), w pracy tej chodzi o naukowe uzasadnienie wiedzy diagnostycznej (o nauczaniu dwujęzycznym i jego sukcesie glottodydaktycznym) za pomocą stosownych prognoz regresywnych (opisu i analizy pewnych stanów faktycznych – por. niżej).

Zważywszy na to, iż jednym z efektów nauczania dwujęzycznego jest rozwój umiejętności w zakresie języka obcego, to można, a nawet trzeba, potraktować ją jak jedną z koncepcji nauczania języków obcych i poddać takiej samej analizie, jakiej poddawane są inne koncepcje nauczania języków obcych. Celem tej pracy będzie zatem próba glottodydaktycznej analizy i oceny koncepcji nauczania dwujęzycznego i jej porównanie do innych wybranych współczesnych podejść w nauczaniu języków obcych.

Ewaluacji koncepcji glottodydaktycznych można dokonać najlepiej na gruncie analizy diagnostycznej (opisu) materiału nauczania, w szczególności tekstów oraz rodzajów i form zadań, które wykonują uczący się w trakcie nauki języka. Poddawany analizie materiał dydaktyczny stanowią głównie podręczniki przeznaczone do nauki języka obcego (angielskiego lub/i niemieckiego) na kursach prowadzonych wedle zasad wybranych i omówionych w pracy koncepcji glottodydaktycznych. Wyboru tych podręczników dokonałam zarówno według kryterium ilościowego, jak i jakościowego, tak aby stanowiły one reprezentatywną próbę materiału dydaktycznego charakterystycznego dla danej koncepcji. I tak, jeśli dane podejście reprezentuje bogaty zbiór różnorodnych podręczników – tak jest w przypadku podejścia komunikacyjnego oraz koncepcji dydaktyki języków specjalistycznych – analizie poddanych zostało co najmniej kilku jego „przedstawicieli”. Natomiast w przypadku koncepcji, w których materiał dydaktyczny jest bardziej jednorodny – dotyczy to Metody Callana i Metody SITA³ – analizie poddany został jeden przykładowo wybrany podręcznik reprezentatywny dla całości materiałów stosowanych w ramach tego podejścia. W przypadku koncepcji nauczania dwujęzycznego, która „wypracowała” do tej pory nieliczne „własne” materiały dydaktyczne (por. rozdz. 6), do analizy wykorzystałam wszystkie dostępne mi podręczniki, natomiast stosunkowo najwięcej problemów przysporzyło mi zgromadzenie materiałów do analizy podejść integracyjnych. Podejścia te nie dysponują bowiem na ogół wcale materiałami dydaktycznymi w postaci tradycyjnych podręczników. Wiąże się to niewątpliwie

³ Wyraz „metoda” w wyrażeniach *Metoda Callana (Callan Method)* i *Metoda SITA (SITA Learning System)* został użyty jako część nazwy własnej, nie zaś jako termin glottodydaktyczny. W ten sam sposób należy traktować go w tych wyrażeniach w dalszej części pracy.

z tym, że nie stanowią one samodzielnych koncepcji nauczania języków obcych (por. rozdz. 4). Dlatego przedmiotem analizy w tym przypadku są przede wszystkim różnego rodzaju „zbiory zadań”, czy też „zbiory przykładów”, które w całości lub częściowo mogą znaleźć zastosowanie na zajęciach językowych.

Jednakże analiza diagnostyczna w sensie samego tylko opisu odpowiedniego materiału empirycznego nie jest dla jego oceny wystarczająca. Trzeba jeszcze odnieść ujawnione cechy tego materiału do teorii glottodydaktycznej, która stanowi fundament owej analizy. Płyne stąd wniosek, że koncepcji nauczania języków obcych nie można rozpatrywać bez odniesienia do ich podstaw naukowych, podstaw glottodydaktycznych, a więc także bez zanalizowania ich powiązań z lingwistyką, ponieważ powstały one na gruncie osiągnięć tej dziedziny nauki (por. L. Zabrocki 1966: 75, F. Grucza 2007: 22; rozdz. 1). Dlatego celem pracy będzie także ustalenie i uzasadnienie potencjału glottodydaktycznego wybranych koncepcji nauczania języków obcych, w tym szczególnie koncepcji nauczania dwujęzycznego, w świetle wybranych współczesnych teorii lingwistycznych.

Oceny podejść w nauczaniu języków obcych dokonuję zatem z jednej strony na podstawie zbadania adekwatności ich założeń teoretycznych (m. in. definicji przedmiotu i celu nauczania, postulatów dotyczących formowania procesu nauczania itd. – więcej o tym w rozdz. 2.3) w stosunku do odpowiednich koncepcji lingwistycznych, zaś z drugiej strony – na podstawie analizy materiałów dydaktycznych używanych w procesie nauczania. W pracy tej wybieram więc tylko jeden z wielu elementów układu glottodydaktycznego, który poddaję analizie, pozostawiając inne jego elementy, przede wszystkim czynniki związane z osobami uczestników tego procesu, czyli uczących się oraz nauczycieli, poza nawiasem swoich bezpośrednich rozważań, choć oczywiście nie jest moim zamysłem zaprzeczenie, że oni również stanowią kluczowe elementy – podmioty procesu glottodydaktycznego (por. *Wnioski końcowe*).

Swoje rozważania rozpoczynam od krótkiego omówienia kilku wybranych metod nauczania języków obcych na przestrzeni ostatniego stulecia i ich związków z lingwistyką, a następnie przedstawiam niektóre współczesne osiągnięcia lingwistyki, analizując najważniejsze pojęcia kluczowe dla tej dyscypliny naukowej, takie jak *język ludzki*, *dyskurs*, czy *komunikacja językowa* (rozdział 1). Za podstawę swoich rozważań, a w konsekwencji także za fundament proponowanej przeze mnie glottodydaktycznej analizy i oceny wybranych koncepcji nauczania języków obcych, przyjmuję antropocentryczną (relatywistyczną) teorię języków ludzkich F. Gruczy⁴, wedle której rzeczywisty język rozpatrywany jest jako pewnego rodzaju właściwość (wiedza i umiejętności) konkretnego człowieka. Przyjmuję przy tym, zgodnie z koncepcją kognitywną (G. Rickheit et al. 2004, por. też F. Grucza 2005) i najnowszymi badaniami nad pracą mózgu (H. M. Müller/ G. Rickheit 2003), nierozdzielność ludzkiej wiedzy językowej i niejęzykowej. Przyjmuję także, że wiedzę

⁴ Założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił w monografii „Zagadnienia metalingwistyki” z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1988, 1993 c i d, 1997. Koncepcja ta wywarła wielki wpływ na prace innych polskich lingwistów – przegląd tych prac przedstawia S. Grucza 2004b: 38; por. rozdz. 1.

tę każdy człowiek musi zrekonstruować i wytworzyć sam, nie można jej nikomu przekazać, podobnie jak umiejętności, które umożliwiają ludziom podejmowanie specyficznej interakcji z innymi ludźmi – komunikacji językowej. W trakcie owej interakcji ludzie posługują się wyrażeniami językowymi uporządkowanymi w jednostki zwane dyskursem, będącymi jedynymi dostępnymi dla innych uczestników procesów komunikacyjnych reprezentacjami wiedzy fundującej umiejętności językowe. Zatem uczestniczenie w aktach komunikacyjnych umożliwia ludziom ich zdolności tworzenia i rozumienia dyskursu. Opisując procesy zachodzące podczas produkcji i percepcji wypowiedzi językowych, przyjmuję model interakcyjny przetwarzania językowego (H. Strohner 2005, W. Schnotz 2005, H. Müller/ G. Rickheit 2003). Następnie bliższemu oglądowi poddaję działania komunikacyjne i interakcje zachodzące pomiędzy uczestnikami procesów komunikacji językowej.

Rozdział 2 poświęcony jest przedstawieniu lingwistycznych uwarunkowań procesu glottodydaktycznego. Punktem wyjścia rozważań przedstawionych w tym rozdziale jest stwierdzenie, że celem nauczania języków obcych jest umożliwienie uczącym się zrekonstruowania wiedzy oraz rozwoju umiejętności potrzebnych w procesie komunikacji językowej. Najważniejszymi elementami tego procesu są teksty, stanowiące materiał nauczania oraz zadania, jakie wypełniają uczący się, czyli działania komunikacyjne, jakie podejmują w trakcie nauki. W rozdziale tym rozważam, jakie właściwości muszą posiadać i jakie warunki muszą spełniać owe teksty i zadania, aby zainicjować i wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się – wynika z nich kwestionariusz, na podstawie którego dokonuję próby analizy wybranych koncepcji nauczania języków obcych.

Kwestionariusz ten składa się z wielu powiązanych ze sobą i hierarchicznie uporządkowanych pytań, w świetle których w rozdziale 3 podejmuję próbę analizy i oceny wybranych współczesnych koncepcji glottodydaktycznych: podejścia komunikacyjnego oraz dwóch „metod alternatywnych” (Metody Callana i Metody SITA). Wybór tych skrajnie różniących się między sobą podejść w nauczaniu języków obcych jest podyktowany tym, iż stanowią one w chwili obecnej dość popularną ofertę edukacyjną dla uczących się języków i z tego względu cieszą się ogromnym zainteresowaniem społecznym. W kolejnych rozdziałach podobnej analizie i ocenie poddaję koncepcje, które stanowią niejako „łącznik” pomiędzy nauczaniem języka obcego a nauczaniem dwujęzycznym i które nazywam „integracyjnymi podejściami do nauczania języków obcych” (koncepcję nauczania poprzez treść, zabawę i projekt – rozdział 4), oraz wybrane koncepcje dydaktyki języków specjalistycznych (przede wszystkim podejście komunikacyjne w dydaktyce języków specjalistycznych – rozdział 5), a następnie także samą koncepcję nauczania dwujęzycznego, czyli koncepcję zintegrowanego nauczania przedmiotów językowych i niejęzykowych (rozdział 6). Rozdział ten jako najważniejszy element części analitycznej pracy jest rozdziałem najobszerniejszym. Koncepcja nauczania dwujęzycznego jest w nim omówiona w sposób bardziej szczegółowy i dogłębny aniżeli pozostałe koncepcje glottodydaktyczne, przedstawione w innych rozdziałach, jako że stanowią one, jak wspomniano wyżej, kontekst i tło dla analizy glottodydaktycznej koncepcji nauczania dwujęzycznego, natomiast ich wyczerpujący i wszechstronny opis nie był celem tej pracy. Na końcu pracy znajdują się wnioski z analizy, podsumowanie moich rozważań oraz bibliografia.

1. Współczesne koncepcje lingwistyczne

Niniejszy rozdział poświęcony jest omówieniu wybranych współczesnych koncepcji lingwistycznych z punktu widzenia glottodydaktyki. Rozdział ten nie stanowi pełnego przeglądu badań naukowych w tej dziedzinie, lecz jest jedynie próbą ukazania związków pomiędzy nią a glottodydaktyką i ich znaczenia dla opracowania nowoczesnych koncepcji nauczania języków obcych.

Glottodydaktyka jako nauka stawia sobie za cel przede wszystkim naukowe poznanie procesów, jakie przebiegają w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka (F. Grucza 2007: 22; więcej o tym – zob. rozdz. 2.). Na podstawie badań i obserwacji naukowej procesów akwizycji językowej glottodydaktyka dąży między innymi również do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka bardziej efektywnym i skutecznym (*ibid.* 16–17). Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, a to dlatego, że wiedza lingwistyczna funduje w znacznej mierze wiedzę glottodydaktyczną. W tym miejscu należy wyraźnie zaznaczyć, iż współczesna lingwistyka, która uznaje nierozzerwalność języków i ich nosicieli – ludzi (por. rozdz. 1.1.), obejmuje zakresy zagadnień badawczych utożsamiane „tradycyjnie” zarówno z dziedziną lingwistyki, jak i psycholingwistyki. Co prawda w praktyce zakresy zainteresowań badawczych lingwistów i psycholingwistów nie zawsze się pokrywają. Lingwistyka jest dziedziną zajmującą się naukowym badaniem języków ludzkich i próbującą wyjaśnić, czym jest ów język ludzki, stanowiący obok ludzi jako mówców i słuchaczy – użytkowników języka – przedmiot jej badań. Zaś „czynniki rzeczywistości określane jako ‘język(i)’ i/lub ‘wyrażenia językowe’ odgrywają we wszystkich glottodydaktycznych interakcjach (układach) rolę kluczową” (F. Grucza 2006: 43). Konstruując definicję języka ludzkiego, lingwistyka określa więc zarazem przedmiot nauczania dydaktyki języków obcych, przez co pośrednio wpływa także na ukształtowanie celów nauczania, ocenę wartości glottodydaktycznej materiałów nauczania, wybór form zadań itp. Jednakże, jak słusznie zauważa F. Grucza (2006: 11):

(...) na razie lingwiści z reguły nie zajmują się analizą rzeczywistych języków ludzkich, tzn. analizą języków zinternalizowanych w konkretnych mózgach konkretnych ludzi (osób), lecz głównie opisywaniem modeli językowych – kreowaniem tych ostatnich, historią ich tworzenia (powstawania) itd.

Psycholingwistyka jest natomiast nauką badającą ludzkie działania językowe – jest nauką o „językowym zachowaniu i doświadczeniu” (G. Rickheit i in. 2004: 13). Celem jej badań jest między innymi wyjaśnienie, jak to się dzieje, że człowiek przyswaja język, aby móc się nim „posługiwać” w procesie komunikacji. Badania nad procesem komunikacji językowej posiadają kluczowe znaczenie dla glottodydaktyki, gdyż przecież „wszelkie (...) interakcje glottodydaktyczne są również aktami (procesami) porozumiewania się ludzi ze sobą” (F. Grucza 2006: 43). Ponadto psycholingwistyka zajmuje się badaniem, czy i w jaki sposób proces nabywania pierwszego języka różni się od procesu nabywania kolejnych języków. „Badając rzeczy-

wiste procesy mentalne warunkujące przyswajanie i użycie języka ojczystego, psycholingwiści budują nieodzowny fundament dla określenia procesów interesujących dydaktykę języków obcych” (M. Dakowska 2001: 15, por. też J. Arabski 1996), a to dlatego, że naturalne zasady akwizycji językowej: „sind nicht in dem Augenblick außer Kraft gesetzt, in dem man sich ins Klassenzimmer begibt” (W. Butzkamm 2002: 91). Ważne miejsce w badaniach psycholingwistycznych zajmuje także rola środowiska (otoczenia) uczącego się na jego postępy w rozwoju kompetencji językowej:

Natürliche Erwerbsprinzipien (...) sind als im Lernenden angelegte Eigengesetzlichkeiten in gewissen Grenzen unabhängig von der Umwelt, entfalten sich aber nur im Wechselspiel mit ihr. Schließlich kann Sprache nur in einer sprechenden Umwelt erworben werden (tamże).

Niemniej jednak lingwiści, którzy zajmują się badaniem specyficznych właściwości językowych ludzi – mówców i słuchaczy – są przecież także psycholingwistami. Dlatego w dalszej części tej pracy, używając określenia *lingwistyka*, czy *lingwistyczny*, będę odnosić się zarówno do badań lingwistycznych, jak i psycholingwistycznych w ich „tradycyjnym” rozumieniu.

Wpływ osiągnięć naukowych lingwistyki na kształtowanie zasad, celów nauczania i materiałów dydaktycznych oraz rodzajów ćwiczeń stosowanych w procesie dydaktycznym jest wyraźnie widoczny w historii metod nauczania języków obcych:

Na przykład u podstaw metody gramatyczno-tłumaczeniowej i metody bezpośredniej leżało przekonanie – widoczne także obecnie w niektórych metodach „alternatywnych” (por. rozdz. 3.2.), że język ludzki jest istniejącym w oderwaniu od człowieka, autonomicznym bytem, „abstrakcyjnym systemem” – zbiorem znaków – słów, które układa się w zdania przy pomocy reguł gramatycznych (strukturalistyczna teoria języka – por. F. Grucza 1993c: 29 i n., 1997: 7 i n.). Proces nabywania języka pojmowano zatem jako przyswajanie pewnego zasobu słów i struktur gramatycznych. Podobnie przedstawiano sobie również proces akwizycji kolejnych języków – jako nabywanie umiejętności tworzenia zdań przy pomocy słów i reguł gramatycznych. Sposoby zdobywania tych umiejętności były różne, czasem nawet skrajnie (por. techniki pracy na lekcji, prezentacja materiału nauczania, formy ćwiczeń itd. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej i w metodzie bezpośredniej – np. w: G. Neuner/ H. Hunfeld 1993, D. Larsen-Freeman 2001, M. Dakowska 2005), niemniej jednak posiadały wspólny mianownik, którym była właśnie koncepcja języka jako zbioru znaków i reguł.

Na gruncie behawiorystycznej teorii języka, według której język ludzki był zbiorem nawyków ukształtowanym w drodze powtarzających się łańcuchów bodźców i (odpowiednio wzmacnianych) reakcji, oraz hipotezy kontrastywnej, która zakładała, że wytworzone nawyki pierwszego języka będą ułatwiać (w przypadku podobieństwa) lub utrudniać (w przypadku różnic) nabywanie języka drugiego, powstała metoda audiolingwalna. W materiałach dydaktycznych tej metody wyraźnie widać bagaż teorii behawiorystycznej (por. np. *English 901*, 1968/1976; *Sprechübungen*, 1973). Proces nauczania polegał na tworzeniu nawyków językowych poprzez wielo-

krotne powtarzanie wzorcowych struktur i pokonywanie różnic pomiędzy językiem pierwszym i obcym.

W latach siedemdziesiątych XX wieku natywistyczne teorie Chomsky'ego i jego następców (*teoria gramatyki generatywno-transformacyjnej*, później *teoria gramatyki generatywnej*, *teoria gramatyki uniwersalnej*, *Lexical-Learning-Hypothesis* – zob. więcej w: M. Olpińska 2004), jak i teorie kognitywne (zob. np. praca pod red. D. I. Slobina 1985, M. Olpińska 2004) wpłynęły znacząco na ukształtowanie się zasad metod kognitywnych. Teorie te umiejscawiały język w umyśle człowieka i rozpatrywały go jako pewną jego kompetencję. Kompetencja ta polegała na kreatywnym i świadomym wykorzystywaniu posiadanych reguł gramatycznych do tworzenia wypowiedzi językowych – zdań niepowtarzalnych, nigdy wcześniej niesłyszanych, a jednak poprawnych i akceptowalnych (rozumiałych) dla innych użytkowników języka. W procesie nauki języka obcego rozwój tej kompetencji dokonywał się dzięki sile intelektu człowieka, poprzez odwoływanie się do uświadomionych procesów analizy reguł gramatycznych (w metodach „tradycyjnych” – przykładem może tu być tzw. metoda bilingwalna – propozycja ciekawa, choć o niewielkim zasięgu, tu w: S. Kaczmarek 1988), a nawet jego całego umysłu – dzięki integracji czynności kognitywnych, emocjonalnych i fizycznych (w tzw. metodach „alternatywnych”, np. *The Silent Way*, *Suggestopedia*⁵, *Total Physical Response* – por. J. C. Richards/ T.S. Rogers 2001: 71 i n., M. Dakowska 2005: 67 i n.). Nauka języka pojmowana była zatem jako świadome i samodzielne działanie autonomicznego ucznia, któremu zbudowanie systemu reguł językowych pozwoli na tworzenie zdań w sposób kreatywny.

We współczesnej lingwistyce, w nurcie, na którego ukształtowanie wpłynęła relatywistyczna, później antropocentryczna, koncepcja języków ludzkich F. Gruczy⁶ (założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił najpierw w monografii „Zagadnienia metalingwistyki” z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1988, 1993 c i d, 1997) również przyjmuje się, że rzeczywisty język jest pewną kompetencją człowieka, a ściślej wedle terminologii F. Gruczy – jego wiedzą. Wiedza ta obejmuje zakres praktycznych umiejętności osoby, „na podstawie której (a) tworzy ona formy wyrażen/wypowiedzi określonego typu (...), (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażen/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/wypowiedzi wytworzone przez inne osoby (...), (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia” (F. Grucza 1993c: 31). Warto rozważyć to głębiej.

⁵ Metoda ta znana jest też pod nazwą *Desuggestopedia* – por. np. D. Larsen-Freeman 2001: 73.

⁶ Przegląd prac, na które wpływ wywarła koncepcja języków ludzkich F. Gruczy – zob. S. Grucza 2004b: 38.

1.1. Wiedza i umiejętności językowe

Problematyka *wiedzy* odgrywa bardzo ważną rolę na gruncie współczesnej lingwistyki (kognitywnej). Wiedza jest częścią wyposażenia poznawczego człowieka, a jej struktura jest bardzo złożona. F. Grucza (1997: 12 i n.) podejmuje próbę klasyfikacji wiedzy, wyróżniając między innymi: wiedzę wrodzoną („pochodzącą z genetycznego przekazu”) i nabytą (wytworzoną), wiedzę uświadomioną i nieuświadomioną, wiedzę teoretyczną i praktyczną (aplikatywną), wreszcie wiedzę językową i pozajęzykową (wiedzę człowieka o świecie, w tym także wiedzę o samym sobie). Z kolei wiedza językowa jest wiedzą operacyjną (formacyjną), realizacyjną i wiedzą funkcyjną – semantyczną i pragmatyczną. Zarówno zaś wiedza semantyczna, jak i pragmatyczna obejmuje „nie tylko czystą wiedzę funkcyjną, czyli wiedzę o znaczeniach morfemów, leksemów, frazemów itd., lecz także sporo wiedzy praktycznej składającej się na odpowiednie umiejętności” (F. Grucza 1997: 16). Wiedza semantyczna „styka się bezpośrednio, krzyżuje, w pewnej mierze pokrywa z wiedzą o świecie”, zaś wiedza pragmatyczna jest „ściśle powiązana z wiedzą kulturową” (*ibid.* 17). Jak z tego wynika, „nie ma żadnej wyraźnej granicy oddzielającej obszar wiedzy językowej od nie-językowej wiedzy o świecie” (F. Grucza 2005: 47), zaś nie ulega wątpliwości, że wiedzę potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa: „z uwagi na charakter komunikacji, szczególnie konstruowania intencji komunikacyjnej, musimy uświadomić sobie, że procesy decyzyjne odbywające się w umyśle nadawcy i odbiorcy przebiegają w kontekście bogatej, rozbudowanej wiedzy dotyczącej środowiska społecznego i naturalnego, kultury, w tym także kultury komunikacyjnej i strategii działania” (M. Dakowska 2001: 76).

Wiedza, która umożliwia i ułatwia człowiekowi funkcjonowanie w społeczności, między innymi uczestniczenie w komunikacji językowej, musi być jednak nie tylko rozległa i rozbudowana. Aby spełniła ona swoje zadanie, musi być także łatwo dostępna i produktywna, tzn. możliwa do wykorzystania w różnych kontekstach i kombinacjach, co oznacza, że musi być doskonale uporządkowana i zhierarchizowana. Innymi słowy, liczy się nie tylko ilość wiedzy w sensie sumy pewnych jej elementów, ale także jej jakość, czyli relacje pomiędzy poszczególnymi elementami wiedzy (por. Dakowska 2001: 78). Interakcje zachodzące pomiędzy wiedzą językową i niejęzykową człowieka znalazły się w centrum zainteresowania lingwistyki kognitywnej w latach siedemdziesiątych XX wieku wraz z postępem w dziedzinie badań nad mechanizmami przetwarzania informacji w ludzkim umyśle. Wyodrębniły się wówczas dwa stanowiska dotyczące poglądów na organizację systemu poznawczego człowieka i jego relacji z wiedzą językową, określane mianem teorii modularnej i teorii holistycznej (por. M. Sikorska 2005: 54–55). Wedle tej pierwszej koncepcji (związanej przede wszystkim z *teorią gramatyki uniwersalnej* – por. I. Kurcz 2000: 27 i n.) język stanowi w umyśle człowieka autonomiczny moduł, natomiast wedle koncepcji holistycznej – jest on „wpleciony” w ogólną strukturę poznawczą człowieka. Nowsze wyniki badań nad pracą mózgu ludzkiego skłaniają raczej do opowiedzenia się za koncepcją niepodzielności ludzkiego umysłu i założeniem ścisłej interakcji pomiędzy procesami natury językowej i procesami natury

kognitywnej (koncepcja kognitywistyczna – A. Duszak 1998: 116 i 327, por. też H. Ackermann i in. 2003: 186, G. Rickheit i in. 2004: 56). W badaniach tych poszukiwano na przykład miejsc lokalizacji zdolności do nazywania przedmiotów i stwierdzono niemożność ścisłego określenia lokalizacji tej funkcji (G. Ojemann i in. 1989, tu w: I. Kurcz 2000: 50). Inne badania (zob. np. F. Pulvermüller/ J. H. Schumann 1994, D. Rösler i in. 2003, G. Dogil i in. 2003, S. Weiss i in. 2003, T. Grunwald 2003) wykazały ponadto, że w aktywności językowej, a także w procesach akwizycji językowej, biorą udział nie tylko ośrodki mózgu tradycyjnie utożsamiane z funkcjami językowymi⁷ (ośrodki produkcji mowy Broki i rozumienia mowy Wernickego), ale także inne obszary kory mózgowej umiejscowione w obu półkulach (np. ośrodki przetwarzania bodźców słuchowych, obszary sensoryczne i motoryczne kory), spoidło wielkie (ciało modzelowate), odpowiedzialne za prawidłową komunikację pomiędzy obiema półkulami mózgu, a nawet takie części mózgu jak układ limbiczny (wzgórze i jądro migdałowe), śródmózgowie oraz prążkowie, uznawane za „prymitywne” (niezwiązane z wyższymi funkcjami mózgu, np. myśleniem) obszary ludzkiego mózgu (por. rozdz. 3.2.). Procesy prowadzące do ukształtowania się odpowiednich połączeń neuronowych w trakcie nabywania języka przez dziecko, czyli procesy kształtowania się wiedzy potrzebnej w komunikacji językowej, są niezwykle złożone i kompleksowe. Jest to widoczne na przykładzie powstawania pojęć dziecięcego słownika: kiedy dziecko poznaje na przykład pojęcie „kot”, wszystkie nowe doświadczenia, które zdobywa w swoim środowisku, dotyczące nie tylko językowej formy tego słowa, ale także wyglądu zwierzęcia, sposobu jego poruszania się, wrażeń dotykowych w trakcie głaskania sierści kota itp., stale wpływają na kształt pojęcia, zmieniają je, rozszerzają itp. (por. G. Szagun 1983, zob. też M. Olpińska 2004). Podobnie w każdym działaniu językowym człowieka aktywizują się rozległe obszary jego mózgu, odpowiadające rozległej i złożonej wiedzy, jaka jest mu w tym działaniu potrzebna.

Człowiek może dzięki doświadczeniu, praktyce, refleksji, czy rozumowaniu swoją wiedzę zdobywać (wytwarzać), gromadzić, rozwijać, przetwarzać, a także „uzewnętrzniać”, odzwierciedlać, reprezentować – np. przy pomocy form językowych (F. Grucza 1997: 13, por. też 1993c: 27). Nie może jej jednakże nikomu bezpośrednio przekazać. Podobnie języka nikt nie jest w stanie przekazać innemu człowiekowi. Każdy człowiek musi sam zrekonstruować język, zarówno pierwszy, jak i każdy kolejny, wykorzystując swój naturalny potencjał, ale także dokonując pewnego wysiłku. Dzięki badaniom naukowym nad rozwojem językowym dzieci⁸ wiemy, że kluczową rolę w procesie akwizycji pierwszego języka odgrywają kontakty dziecka z osobami z jego najbliższego otoczenia. Dziecko w procesie nabywania

⁷ Badania te wskazują również na to, że w tych obszarach mózgu „zlokalizowane” są nie tylko funkcje językowe. Np. obszar Broki jest aktywny nie tylko podczas przetwarzania bodźców językowych, ale także podczas słuchania muzyki – S. Weiss i in. 2003: 248. Może to być kolejny argument przeciwko teorii modularności ludzkiego umysłu oraz za tym, że obszary wiedzy językowej i wiedzy niejęzykowej są ze sobą ściśle powiązane – por. F. Grucza 2005: 46–47.

⁸ Przegląd badań – zob. M. Olpińska 2004, rozdz. I.5.

mowy musi się bowiem nauczyć brania udziału w procesie komunikacji z partnerami komunikacyjnymi, a to jest możliwe tylko dzięki interakcji z dorosłymi. Takie zdarzenia interakcyjne mają specyficzny charakter: używane w nich wyrażenia językowe są zawsze wyraźnie powiązane z sytuacją, zanurzone w kontekście komunikacyjnym. Dziecko ma dzięki temu możliwość rozwoju swoich wrodzonych zdolności uczenia się języka, rozwoju swojej wiedzy językowej, w powiązaniu z rozwojem wiedzy o uwarunkowaniach sytuacyjnych, społecznych i kulturowych komunikacji. Ma także jednocześnie możliwość zastosowania i sprawdzenia swojej wiedzy dotyczącej posługiwania się wyrażeniami językowymi jako odpowiedniego działania w kontekście społecznym, w postaci odpowiednich umiejętności.

W tym miejscu należy podkreślić, iż w świetle współczesnej (antropocentrycznej) teorii lingwistycznej język jako wiedza człowieka nie obejmuje (zawiera) tylko jego wiedzy praktycznej, czyli „umiejętności wyrażeniowych – tak mownych, jak pisemnych” (F. Grucza 1997: 16). Jest to, jak pokazano wyżej, tylko część wiedzy językowej człowieka. Kompetencja językowa człowieka obejmuje „strukturalny system wiedzy (...) [oraz] proceduralne możliwości jej przetwarzania, warunkujące percepcję i produkcję językową” (M. Sikorska 2005: 55, por. też M. Dakowska 2001: 43 i n., M. U. Jańska 2006: 59), inaczej mówiąc – wiedzę deklaratywną oraz wiedzę proceduralną (lub: wiedzę o przedmiocie oraz wiedzę operacyjną – A. Duszak 1998: 251). Wiedza deklaratywna to przechowywana w pamięci trwałej wiedza o faktach, zdarzeniach, prawidłowościach – w odniesieniu do języka wiedza ta obejmuje między innymi słownictwo, system pojęć oraz wiedzę o formach językowych. Elementy wiedzy deklaratywnej są przechowywane w pamięci w takim formacie, że można nimi manipulować i analizować je (będzie o tym jeszcze mowa później – rozdz. 1.4.). Natomiast wiedza proceduralna to zakodowane w pamięci procedury i strategie wykonywania czynności językowych, czyli umiejętności dysponowania elementami wiedzy deklaratywnej w działaniu językowym. Zależności pomiędzy wiedzą deklaratywną i proceduralną w działaniu językowym są bardzo złożone, nie sposób ich od siebie odgraniczyć, tym bardziej nie można ich sobie przeciwstawiać. Krytycznie należy odnieść się do poglądów niektórych badaczy, utożsamiających wiedzę deklaratywną z wiedzą metajęzykową, wiedzą teoretyczną o formach językowych, zaś wiedzę proceduralną – ze sprawnościami językowymi w sensie automatycznych procedur recepcji i produkcji wypowiedzi (por. M. Dakowska 2001: 44, por. też rozdz. 3). Zarówno wiedza deklaratywna, jak i wiedza proceduralna są składnikami umiejętności językowych – „każda umiejętność implikuje jakąś wiedzę, w szczególności pewną porcję wiedzy praktycznej” (F. Grucza 1997: 13). Wiedza deklaratywna i proceduralna razem tworzą językowe właściwości człowieka – „umiejętności tworzenia i nadawania oraz odbierania i interpretowania wypowiedzi” (F. Grucza 1993d: 157). Te właściwości to z jednej strony zdolności odbierania i rozpoznawania oraz tworzenia i nadawania wypowiedzi jako ciągów dźwięków mowy lub znaków graficznych pisma (= właściwości formacyjne, czyli „substancyjne – artykulacyjno-fonetyczne, fonetyczno-audytywne, pisemno-graficzne i graficzno-czytelnicze” oraz „gramatyczne – morfologiczne i syntaktyczne”), zaś z drugiej strony – zdolności „zapamiętywania i kojarzenia wypowiedzi

z pojęciami, obrazami, wyobrażeniami itp. mentalnymi tworamii” (F. Grucza 1993d: 158 i 164–165). Te ostatnie to właściwości funkcyjne, czyli umiejętności posługiwania się sygnałami dźwiękowymi lub graficznymi w funkcji znaków, zdolności rozpoznawania i wyrażania za ich pomocą określonych treści. U podstaw umiejętności produkcji i percepcji ustnych i pisemnych wypowiedzi leżą różne procesy poznawcze i językowe – będzie o nich jeszcze mowa w dalszej części tego rozdziału, jednak ich szczegółowe przedstawienie przekracza ramy tej pracy. Bogatą literaturę przedmiotu i przegląd badań nad wewnętrznymi (językowymi i poznawczymi) procesami percepcji i produkcji językowej oraz ich komunikacyjnymi (pragmatycznymi i socjolingwistycznymi) uwarunkowaniami przedstawia Sikorska (2005: 53 i n.).

Umiejętności komunikacyjne człowieka można zatem scharakteryzować jako zdolności wprawnego stosowania wiedzy językowej i pozajęzykowej w sytuacjach komunikacyjnych. Dzięki posiadanym umiejętnościom potrafimy przy wykonywaniu aktów komunikacyjnych (zarówno ich wytwarzaniu, jak i ich rozumieniu), korzystając z wiedzy, dokonać wyboru odpowiednich form morfosyntaktycznych, złożyć je w sensowną, spójną i logiczną całość, nadać wypowiedzi (lub odczytać) indywidualne zabarwienie (dowcipne, złośliwe, obraźliwe itp.) i to w bardzo krótkim czasie. Szybkość przetwarzania informacji podczas wykonywania działań językowych także skłania do opowiedzenia się za modelem interakcyjnym przetwarzania językowego (por. wyżej, por. też M. Sikorska 2005: 58 i 60). „Wielce interakcyjny charakter między składowymi mechanizmami [przetwarzania językowego]” podkreśla także Dakowska (2001: 23). U rodzimych użytkowników języka, niektóre z tych procesów, np. artykulacji mowy, czy doboru form składniowych, odbywają się bardzo szybko, a nawet są w pełni zautomatyzowane (M. Dakowska 2001: 42 i 79). W przypadku uczących się języka drugiego automatyzacja tych procesów jest wprost proporcjonalna do stopnia opanowania danego języka, niemniej jednak poza różnicami w poziomie wiedzy językowej i stopniu sprawności jej użycia procesy te w języku ojczystym i obcym nie różnią się jakościowo od siebie w sposób zasadniczy (por. M. Sikorska 2005: 59).

Z powyższych rozważań wynika jednoznacznie, iż sytuacja komunikacyjna, kontekst, a także intencja komunikacyjna oraz treść/znaczenie wypowiedzi determinują użycie danej formy językowej. Znajomość form językowych gwarantuje mówcom i słuchaczom możliwość kodowania i dekodowania zamiarów komunikacyjnych i stosownych treści. Można powiedzieć, że formy językowe właśnie temu celowi służą, nie są zaś wartością nadrzędną w komunikacji. Niemniej jednak pełnią w niej bardzo ważną rolę: to dzięki nim komunikacja jest w ogóle możliwa.

1.2. Dyskurs

Wyrażenia językowe występują w procesie komunikacji w postaci uporządkowanej – w postaci dyskursu. Dyskurs może występować w rzeczywistości komunikacyjnej w wielu różnorodnych formach: począwszy od wypowiedzi jednowyrazowych (np. „Remont” lub „Pomocy!”), poprzez wypowiedzi jednozdaniowe lub równoważni-

kowe zdań (np. „Sklep nieczynny do odwołania”), a skończywszy na spójnych wewnętrznie tekstach o różnej długości. Rozpatrując zdarzenia komunikacyjne można traktować występujący w nich dyskurs jako „całość tekstową” lub jako „sumę pojedynczych tekstów”, wytworzonych przez poszczególnych partnerów komunikacyjnych (por. S. Grucza 2000: 77, J. Lukszyn 2003: 9 i n.), nie ma to jednak istotnego znaczenia dla dalszych rozważań tej pracy. Dlatego w dalszej jej części będę traktowała wyrażenia *dyskurs*, *tekst*, a także *wypowiedź* jako synonimiczne, mimo tego, iż w literaturze przedmiotu występują różnice dotyczące definiowania tych pojęć. Mimo iż *dyskurs* określany jest na przykład niekiedy jako „forma komunikacji językowej, w której bierze udział dwóch lub więcej partnerów komunikacyjnych” (G. Rickheit i in. 2004: 17), to jednak większość badaczy jest zgodna co do tego, że mianem tym należy określać nie tylko ustne formy wypowiedzi dialogowej (= konwersację, dyskusję), ale także formy monologowe oraz formy pisemne (por. określenia *dyskurs publiczny*, *dyskurs filozoficzny* itp.) i definiuje *dyskurs* jako „uporządkowaną wypowiedź w mowie lub piśmie” (A. Duszak 1998: 14) lub jako „sekwencję wypowiedzi” (I. Kurcz 2000: 130 i 147, G. Rickheit i in. 2004: 74), np. rozmowę, opowiadanie, lekcję szkolną, wykład itp. Wyrażenia *dyskurs* i *tekst* są na ogół traktowane jako synonimy (I. Kurcz 2000: 130 i n., M. Dakowska 2001: 81 i n.; por. analiza dyskursu jako „studia nad tekstem” – M. Duszak 1998: 15), chociaż *dyskurs* utożsamiany jest często raczej z procesem, czynnością językową, natomiast *tekst* – z produktem aktywności językowej człowieka, wynikiem jego działania komunikacyjnego (np. W. Edmondson 1996: 111, G. Rickheit i in. 2004: 20), lecz nie zawsze tak jest – por. „tekst jako zdarzenie komunikacyjne” (A. Duszak 1998: 13; 28 i n., J. Lukszyn 2003: 17), „tekst jako działanie” (A. Duszak 1998: 150; 210). Z wyrażeniem *dyskurs* wiąże się postrzeganie procesu komunikacji językowej jako aktywnej interakcji pomiędzy partnerami komunikacyjnymi, ich wspólnego działania. „Dyskurs jest jednostką komunikacji i stanowi całość jako wyraz pewnej treści w interakcji komunikacyjnej” (A. Dakowska 2001: 81). Dyskurs jako „jednostka komunikacji”, czy „zdarzenie komunikacyjne” we współczesnej lingwistyce zastępuje powoli *zdanie* jako przedmiot jej zainteresowania i obiekt badawczy. Zdanie stanowiło centralną kategorię badawczą w nowożytnym językoznawstwie począwszy od XIX w. aż po czasy obecne. Definiowano je jako „samodzielną jednostkę znaczeniową” (por. R. Rath 2004: 94 i n. – przegląd literatury i definicje pojęcia), przypisując mu m.in. takie właściwości jak: strukturalną kompletność (zdanie jako zamknięta całość), poprawność gramatyczną i typowe struktury intonacyjne. Przyjmowano, iż ludzie porozumiewają się przy pomocy zdań, tworząc w procesie komunikacji teksty, które są „łańcuchami zdań”. Badania nad tekstem jako sekwencją zdań sprowadzały się do badań w ramach gramatyki zdaniowej, co jednak okazało się niewystarczające z punktu widzenia zagadnień dotyczących wewnętrznej spójności tekstu, opisu ich lokalnej i globalnej struktury (gramatyka zdarzeń tekstowych, gramatyka dyskursu – por. A. Duszak 1998: 75, 325). Rath zwraca uwagę na to, iż zdanie jest kategorią „idealną”, a więc „sztuczną” – jest konstruktem nie posiadającym odniesienia w rzeczywistości komunikacyjnej: „Der Satz als Ordnungsbegriff und Konstrukt hat keine Referenz außer in unserer linguistisch-idealen Vorstellung

einer vollständigen Grammatik” (R. Rath 2004: 104). Niemniej jednak nawet pomijając obszerną dyskusję na temat, czy rzeczywiście ludzie w procesie komunikacji językowej (szczególnie w komunikacji ustnej) posługują się zdaniami (por. R. Rath 2004: 99 i n.), to badaniom, w których zdanie stanowiło kategorię centralną, można zarzucić przede wszystkim to, że rozpatrywano w nich na ogół zdania w izolacji, choć w rzeczywistości komunikacyjnej nigdy nie występują one bez kontekstu (tworzy go intonacja zdania, struktura temat-remat, zdania towarzyszące – poprzedzające i następujące potem, wreszcie cała sytuacja komunikacyjna), który decyduje o ich jednoznaczności, czyli czyni je zrozumiałymi dla odbiorców. Zaś zdanie, czy sekwencje zdań, wraz z jego/ich kontekstem językowym i komunikacyjnym – to właśnie dyskurs (por. termin *analiza dyskursu*, której podstawę stanowią „obserwacje ludzkich zachowań komunikacyjnych w kontekście społecznym i kulturowym” – A. Duszak 1998: 16–17).

Cechą charakterystyczną każdego rodzaju dyskursu jest to, że w danej sytuacji komunikacyjnej stanowi zawsze określoną i skończoną całość zintegrowaną z ową sytuacją komunikacyjną. Dziecku w procesie akwizycji pierwszego języka dyskurs dostarcza wszelkich danych potrzebnych do zrekonstruowania nie tylko wiedzy językowej, ale też pozajęzykowej, dlatego właśnie, że jest zawsze zanurzony w kontekście sytuacyjnym oraz że jest zawsze uwarunkowany kontekstem społecznym i kulturowym aktu komunikacyjnego. Dyskurs jest jednocześnie jedyną dostępną innym uczestnikom komunikacji zewnętrzną reprezentacją wiedzy językowej i pozajęzykowej człowieka. Warunkiem porozumienia się pomiędzy ludźmi jest prawidłowe przypisywanie wypowiedziom językowym (dyskursom) znaczeń, treści i intencji komunikacyjnych przez partnerów komunikacyjnych. Jest to możliwe nie tylko dzięki ich wiedzy i nie tylko na podstawie rozumienia kontekstu i sytuacji komunikacyjnej, ale prawdopodobnie także dzięki specyficznym strukturom ludzkiego mózgu, zwanym neuronami lustrzanymi (G. Rizzolatti i in. 2006). Są to „niezwykle komórki” (*ibid.* 38), rozproszone w wielu ważnych obszarach mózgu, dzięki którym ludzie są zdolni do bezpośredniego i natychmiastowego rozpoznawania i rozumienia cudzych działań, intencji i emocji bez potrzeby ich szczegółowego analizowania i bez angażowania „skomplikowanej maszynerii poznawczej” (*ibid.* 43). Badacze, którzy odkryli i eksperymentalnie badali owe neurony lustrzane, stoją na stanowisku, iż zdolność rozpoznawania cudzych intencji – którą można przypisać właśnie neuronom lustrzanym – leży u podstaw wszelkich ludzkich zachowań społecznych, otwierając drogę do porozumiewania się i uczenia.

Człowiek uczestniczy w procesie komunikacji od samego początku i zawsze jako mówca i słuchacz, czyli zarówno jako twórca, jak i odbiorca wypowiedzi, tekstów. M. Dakowska (2001: 10) pisze: „Charakterystyczne dla naszego gatunku jest to, że uczestniczenie w komunikacji językowej jest zarazem warunkiem koniecznym, jak i wystarczającym dla opanowania języka ojczystego, a nawet drugiego”. Dlatego również w procesie akwizycji drugiego języka materiałem nauczania muszą być od samego początku produkty komunikacji językowej w postaci sensownego dyskursu (por. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 9, M. C. Gianelli 1997: 143 i n., por. też rozdz. 2.).

Należałoby więc przyjrzeć się bliżej procesom zarówno tworzenia, jak i rozumienia dyskursu, które odbywają się dzięki ludzkim zdolnościom (umiejętnościom) kodowania znaczeń i treści w formy werbalne oraz dekodowania ich z form werbalnych.

1.3. Procesy rozumienia i tworzenia dyskursu

Badania naukowe w dziedzinie psychologii, psycholingwistyki, a w ostatnich latach także w dziedzinie tzw. *neurosciences* – neurofizjologii, neuropsychologii oraz neuroringwistyki⁹ – pozwalają na coraz bardziej precyzyjne śledzenie procesów planowania, tworzenia oraz rozumienia wypowiedzi językowych, mimo istniejących wciąż problemów metodologicznych. Procesy te odbywają się bowiem na tyle szybko i (u kompetentnych użytkowników języka) są na tyle zautomatyzowane, iż przebiegają niemal bez zaangażowania świadomości i dlatego przekraczają ludzkie możliwości obserwacyjne (G. Rickheit i in. 2004: 12). M. Sikorska (2005: 55) zwraca np. uwagę na to, że wiedza o tych procesach pochodzi głównie ze źródeł pośrednich, tzn. badań segmentacji wypowiedzi (pauz), błędów w mówieniu i obserwacji zaburzeń mowy u afatyków. Większa część badań psycholingwistycznych dotyczy rozumienia dyskursu, nie zaś produkcji, gdyż proces rozumienia w każdej jego fazie łatwiej daje się obserwować i kontrolować (por. M. Dakowska 2001: 95). G. Rickheit i in. (2004: 52) zwracają także uwagę na to, iż procesy leżące u podstaw produkcji i rozumienia ustnych wypowiedzi językowych są o wiele lepiej zbadane niż te leżące u podstaw tworzenia i rozumienia wypowiedzi pisemnych, przy czym proces czytania – lepiej niż proces pisania.

Niezależnie od tego, czy przyjmiemy sposób ujmowania procesu produkcji wypowiedzi językowych właściwy dla podejścia modularnego (koncepcja ta była w psycholingwistyce przez długi czas dominująca – przegląd badań i literatury zob. M. Sikorska 2005: 55–57, por. też I. Kurcz 2000: 59 i n., G. Rickheit i in. 2004: 97 i n.), czy też podejścia interakcyjnego (koncepcja równoczesnego przetwarzania językowego, wedle której procesy zachodzące na niższych poziomach przetwarzania są aktywowane jeszcze zanim procesy przebiegające na wyższych poziomach są zakończone – zob. G. Rickheit i in. 2004: 85 i n. – znajduje w ostatnim czasie coraz więcej zwolenników – por. rozdz. 1.1.), możemy wyróżnić trzy etapy procesu planowania i formułowania wypowiedzi od momentu pojawienia się zamysłu komunikacyjnego do jego językowego wyrażenia. Na najwyższym poziomie hierarchii znajduje się płaszczyzna konceptualizacji¹⁰. Na tym poziomie następuje wybór tre-

⁹ Przegląd badań – zob. np. I. Kurcz (2000: 46 i n.) oraz materiały zebrane w tomie *Neurokognition der Sprache* pod red. H. M. Müllera/ G. Rickheita (2003).

¹⁰ W terminologii autora teorii produkcji mowy Willema J.M. Levelta (1989, tu: G. Rickheit i in. 2004: 88 i n., por. też I. Kurcz 2000: 59 i n. oraz B. M. Schmitt i in. 2003: 52) te trzy płaszczyzny noszą nazwy: konceptualizatora, formulatora i artykulatora (*conceptualizer, formulator, articulator*). W teorii tworzenia wypowiedzi ustnych Theo Herrmanna i Joachima Grabowskiego (*die Regulationstheorie* 1994, 1996, tu: G. Rickheit i in. 2004: 90 i n.) są

ści, którą mówiący ma zamiar wyrazić i celu, który chce zrealizować, posługując się wyrażeniami językowymi. Inaczej mówiąc, płaszczyzna konceptualizacji obejmuje zamiary, intencje komunikacyjne, a także znajomość sytuacji i norm komunikacyjnych oraz modeli (typów) dyskursu. Na tym etapie powstaje plan dyskursu: nadawca decyduje, jakiego rodzaju wypowiedź, np. opowiadanie, chce wytworzyć (por. M. Dakowska 2001: 176). Konstruując treści i cele komunikacyjne mówca korzysta także z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej¹¹ – wiedzy o świecie (ogólnej i specjalistycznej – por. S. Gucza 2000: 77), wiedzy sytuacyjnej, encyklopedycznej, wiedzy o społecznych, kulturowych i komunikacyjnych uwarunkowaniach procesu komunikacji, a także ze swojej wiedzy lub wyobrażeniu o odbiorcy komunikatu – o poziomie jego wiedzy w porównaniu ze swoją własną wiedzą i o możliwościach przetwarzania informacji przez odbiorcę. Uwzględnienie przez mówcę w procesie planowania wypowiedzi wiedzy o odbiorcy jest o tyle ważne, że jak słusznie zauważa Knobloch (2005:7), to, co mówca może wyrazić, jest *de facto* zależne od tego, co odbiorca może zrozumieć, jest wynikiem „negocjacji” pomiędzy mówcą i słuchaczem. Intencje komunikacyjne mają postać pojęciową i propozycjonalną (ang. *propositional*, od: *propositions* – sądy mentalne, M. Dakowska 2001: 61), nadawca musi dopiero przekształcić je w formę werbalną, dostępną odbiorcy. Na niższym poziomie – płaszczyźnie formułowania wypowiedzi – znajdują się plany wypowiedzi: plany syntagmatyczne i elementy leksykalne. Jest to etap przedwerbalnego generowania przekazu o charakterze planu wypowiedzi, na którym następuje wybór odpowiednich struktur syntagmatycznych, jednostek leksykalnych oraz przyporządkowanie morfemom odpowiedniej formy fonologicznej (kodowanie gramatyczne i fonologiczne, por. B. M. Schmitt i in. 2003: 52, P. Indefrey 2003: 31–32). Na najniższym poziomie – płaszczyźnie artykulacji – zgromadzone są formy werbalne. Na tym etapie odbywa się realizacja wypowiedzi dzięki aparatowi głosowemu. Podobną hierarchiczną strukturę ma także umiejętność rozumienia wypowiedzi ustnych. Na najniższym poziomie tej umiejętności znajduje się analizator słuchowy, odpowiedzialny za rozpoznawanie wypowiedzi (segmentację, identyfikację i dyferencjację – por. F. Gucza 1993d: 157) w postaci ciągów dźwięków (pełni on także rolę w monitorowaniu własnych wypowiedzi mówcy, w kontrolowaniu poprawności wypowiedzi i jej zgodności z zamierzoną intencją komunikacyjną – por. I. Kurcz 2000: 60). Na wyższym poziomie – dzięki „systemowi rozumienia mowy” (wyrażenie za I. Kurcz 2000: 59) – przebiega proces semantyzacji, czyli dekodowania form werbalnych i rekonstruowania ich znaczenia (lub inaczej mówiąc – interpretacji ich znaczenia – por. F. Gucza 1993d: 157), czyli przypisania znaczeń formom języko-

to poziomy: kontroli centralnej, systemów pomocniczych i mechanizmu kodującego. Szczegółowo obydwie teorie omówione zostały w G. Rickheit i in. (2004) oraz I. Kurcz (2000).

¹¹ M. Szczodrowski (2004: 70 i n., 98 i n., 108 i n.) proces konstruowania (generowania) intencji komunikacyjnych uważa za proces kognitywny, nie językowy. Proces językowego kodowania informacji obejmuje według niego dopiero „transformowanie intencji na odpowiadające jej struktury leksykalno-gramatyczne” (por. płaszczyzna formulatora), a następnie „transmisję do efektorów oraz produkcję materialną wypowiedzi” (por. płaszczyzna artykulatora). Por. też przypis następny.

wym zawartym w komunikacie. W procesie semantyzacji, w świetle koncepcji interakcyjnego przetwarzania językowego, ważną rolę odgrywają tzw. procesy *bottom-up* i *top-down* (por. W. Butzkamm 2002: 161, G. Rickheit i in., 2004: 85 i n.). Dostęp do wiedzy semantycznej w ludzkim umyśle realizowany jest z jednej strony dzięki precyzyjnym wzorcom percepcji dźwięków mowy umożliwiającym sprawne rozpoznawanie wyrażeń językowych (proces *bottom-up*), a z drugiej strony dzięki wiedzy o świecie (proces *top-down*). Ostatnim etapem jest etap konceptualizacji, na którym w świetle wszystkich dostępnych zasobów wiedzy słuchacza następuje rekonstrukcja i interpretacja treści oraz intencji komunikacyjnej, która odpowiada zamierzeniom mówcy¹². Odbiorca, interpretując zamiar komunikacyjny nadawcy, określa zarazem swój do niego stosunek, tzn. subiektywnie go ocenia. Przypisuje przy tym – na podstawie interpretacji nie tylko jego wypowiedzi i kontekstu językowego, ale też całej sytuacji, kontekstu społecznego – działaniom nadawcy określone motywy, ponownie angażując w ten proces rozległe zasoby swojej wiedzy i doświadczenia (por. C. Knobloch 2005: 8). Częścią zrozumienia wypowiedzi jest także reakcja na nią odbiorcy (por. H. Strohner 2005, por. też rozdz. 3.1.). Wynika z tego jednoznacznie, że procesu rozumienia dyskursu nie należy traktować jako pasywnego „przyjmowania” komunikatu, lecz jako formę interakcji między nadawcą i odbiorcą wypowiedzi – jako proces komunikacyjny.

Podobną hierarchiczną strukturę mają również procesy rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych. Różnice pomiędzy tworzeniem i rozumieniem wypowiedzi ustnych i pisemnych dotyczą przede wszystkim czasu ich przetwarzania, który w przypadku tekstów pisemnych jest znacznie dłuższy. Dzięki temu przetwarzanie dłuższych tekstów pisemnych cechuje duża cykliczność procesów poznawczych – włączanie się różnych obszarów pamięci roboczej i trwałej przy radzeniu sobie z ustanawianiem koherencji wypowiedzi oraz innych czynności poznawczych (uwagi, motywacji, koncentracji itd. – będzie o tym jeszcze mowa później; por. też G. Rickheit i in. 2004: 88 i 102 i n.). Proces tworzenia wypowiedzi pisemnych obejmuje fazę przygotowawczą, w której nadawca w świetle zamierzonej intencji komunikacyjnej i treści komunikatu dokonuje wyboru rodzaju tekstu i doboru informacji, fazę pisania, w której nadawca nadaje swojej wypowiedzi formę graficzną – w fazie tej, podobnie jak w fazie formułowania wypowiedzi ustnej, automatycznie i równoległe do innych czynności poznawczych przebiega także proces kodowania gramatycznego – proces ten jest niezależny od tego, czy wypowiedź formułowana jest ustnie, czy pisemnie (P. Indefrey 2003: 34) – oraz fazę kontroli, w której dokonuje oceny swojej wypowiedzi i wprowadza ewentualne poprawki (por. M. Dakowska

¹² Wedle M. Szczodrowskiego (2004: 42 i n., 110 i n.) proces dekodowania informacji (czyli audytywna recepcja znaków językowych, identyfikacja i dyferencjacja poszczególnych jednostek znaków językowych, transformacja substancji znaków językowych i ich transfer do „centrum językowego”, gdzie przechowywane są struktury językowe, por. s. 23 i 38 – nazywanego przez niego również „magazynem-mechanizmem językowym”, por. np. s. 40) jest procesem językowym, natomiast jej kognitywne przetwarzanie w celu zrekonstruowania intencji komunikacyjnej nadawcy jest procesem niejęzykowym. Podobnie jest w przypadku kodowania językowego – por. przypis poprzedni.

2001: 173–174/ E.-M. Jakobs 2003: 316; modele czytania i pisania, zob. też W. Böner/ K. Vogel 1996: 4 i n. oraz M. Szczodrowski 2004). W przypadku słuchania bardziej niż w przypadku czytania obciążona jest pamięć robocza, gdyż odbiorca musi ogarnąć wagą całość wypowiedzi, natomiast w procesie czytania odbiorca skupia uwagę na fragmencie tekstu, który po jego przetworzeniu zostaje przekazany do pamięci trwałej, aby zwolnić miejsce w pamięci roboczej na przetwarzanie kolejnego fragmentu tekstu. Jednocześnie odbiorca, przetwarzając tekst fragment po fragmencie, musi w poszukiwaniu spójności wypowiedzi ogarniać całość tekstu. W procesie tym ważną rolę odgrywają takie operacje poznawcze jak: antycypacja, czyli przewidywanie dalszej treści wypowiedzi, stawianie i badanie hipotez dotyczących sytuacji komunikacyjnej, kontekstu itp., odrzucanie nieprzydatnych schematów oraz retrospekcja¹³. Procesy te – szczegółowo, między innymi w świetle teorii konstrukcji i integracji Waltera Kintscha (1988, 1998) i teorii modeli mentalnych Philipa N. Johnsona-Lairda (1989), przedstawione w G. Rickheit i in. (2004: 108 i n.), por. też W. Schnotz (2005); H. Strohner (2005); Dakowska (2001: 105 i n.); Rösler i in. (2003: 21 i n.) – w tym miejscu zostaną jedynie zilustrowane przykładem tekstu zaczerpniętego z artykułu W. Schnotza (2005: 227):

Er legte an der Kasse 5 \$. Sie wollte ihm 2,50 \$ geben. Er weigerte sich aber, sie zu nehmen. Deshalb kaufte sie ihm, als sie hineingingen, eine grosse Tüte Popcorn.

Położył przy kasie 5 \$. (uruchamia się schemat sytuacji komunikacyjnej *klient – kasjerka*, uruchamia się proces antycypacji – postawiona zostaje hipoteza: *zostanie wydany zakupiony towar, zostanie wydana reszta*)

Ona chciała mu dać 2,50 \$. (potwierdza się hipoteza o sytuacji komunikacyjnej *klient – kasjerka*, przewidywany dalszy ciąg sytuacji: *klient podziękuje i odejdzie od kasy*)

On jednak odmówił ich przyjęcia. (wypowiedź ta nie pasuje do schematu *klient – kasjerka*, pojawia się niepewność co do dalszego ciągu, pojawiają się ewentualne kolejne hipotezy, np.: *klient chce zostawić kasjerce wysoki napiwek?*)

Dlatego, kiedy weszli, kupiła mu (schemat *klient – kasjerka* zostaje odrzucony jako nieodpowiedni dla tej sytuacji komunikacyjnej, rośnie niepewność związana z prawdopodobnym brakiem innego schematu dla tej sytuacji komunikacyjnej)

dużą torbę popcornu. (pojawia się nowy schemat sytuacji komunikacyjnej *mężczyzna i kobieta kupują bilety do kina, on płaci za oboje, ona w rewanżu kupuje prażoną kukurydzę*, uruchamia się proces retrospekcji – cała sytuacja komunikacyjna pasuje do tego schematu, spójność tekstu została ustanowiona)

¹³ Te procesy poznawcze odgrywają oczywiście ważną rolę również w procesie komunikacji ustnej.

Przetwarzając wypowiedź pisemną odbiorca, podobnie jak w przypadku przetwarzania wypowiedzi ustnych, korzysta ze wszystkich dostępnych mu zasobów wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej. Rozumienie wypowiedzi można postrzegać jako wynik interakcji pomiędzy informacją „pochodzącą” z przetwarzanego materiału językowego (ściślej – informacją zakodowaną w materiale językowym przez twórcę tekstu) a dostępnymi odbiorcy różnymi rodzajami wiedzy i kontekstu dyskursu: „etwas zu verstehen heisst, es in Verbindung setzen zu können mit etwas, das man kennt” (C. Knobloch 2005: 14). Charakter współdziałania (interakcji) tych różnych zasobów i źródeł wiedzy jest bardzo złożony. Współdziałanie to, jak również współdziałanie pomiędzy nadawcą i odbiorcą (pomiędzy wiedzą nadawcy, dzięki której konstruuje on intencję komunikacyjną i treść wypowiedzi, a wiedzą odbiorcy, dzięki której jest on w stanie tę intencję i treść zinterpretować), leży u podstaw komunikacji językowej, rozumianej jako produkcja i recepcja wypowiedzi (tekstów – por. S. Grucza 2000: 77).

1.4. Procesy komunikacji językowej

Jak już wspomniano wyżej, szczegółowe przedstawienie procesów poznawczych i językowych leżących u podstaw produkcji i rozumienia ustnych i pisemnych wypowiedzi przekracza znacznie ramy tej pracy. Niemniej jednak warto zastanowić się nad istotą tych procesów, a mianowicie nad pytaniem, co tak naprawdę przekazują sobie nawzajem ludzie w procesie komunikacji i jakie warunki muszą być spełnione, aby ów „transfer” się udał. Ma to bowiem wielkie znaczenie dla zrozumienia istoty procesów akwizycji języka, w tym procesów nauki języka obcego, które stanowią szczególnie przypadek procesów komunikacyjnych (por. F. Grucza 2006: 43).

Jak wyraźnie wynika z przedstawionych wyżej rozważań, ludzie nie przekazują sobie w procesie komunikacji językowej swojej wiedzy – jest to po prostu niemożliwe. „W rzeczywistości ludzie przekazują sobie w aktach wzajemnego komunikowania się jedynie sygnałowe zastępniki wiedzy, jej (...) znaki, czyli zarówno formalnie, jak i funkcjonalnie ‘zdefiniowane’ sygnały” (F. Grucza 1997: 16; zob. też 2005: 46 i n.). Człowiek funkcjonuje prawidłowo w swoim otoczeniu, w tym także uczestniczy w aktach komunikacji językowej, dzięki aktywności swojego mózgu. Mózgi ludzi dyskryminują, segmentują, kategoryzują docierające do nich ze świata zewnętrznego sygnały, informacje (informacja = „postrzegana przez daną istotę żywą niekwalifikowana różnica stanu docierającego do niej i odbieranego sygnału” – F. Grucza 1997: 17), dzięki swemu „mechanizmowi przetwarzania informacji”. Określenie *mechanizmu* jako układu, zespołu części (podsystemów) i czynności poznawczych, jest oczywiście „metaforą ludzkiej pracy poznawczej” (M. Dakowska 2001: 23), pozwalającą jednakże przedstawić tę pracę w sposób obrazowy. Podsystemami mechanizmu przetwarzania informacji są: percepcja, uwaga, pamięć, monitor, retrospekcja i antycypacja. Są to „magazyny o różnej pojemności i trwałości przechowywania, po których przebywają drogę zarówno informacje zewnętrzne(z otoczenia), jak i wewnętrzne (generowane z rozumowania itp.)” (tamże). Per-

cepcja „uruchamia się” w momencie zderzenia sygnału z receptorami, np. zmysłem wzroku i słuchu, kiedy to następuje otwarcie systemu nerwowego na informacje płynące z otoczenia i pobranie ich z zewnątrz do dalszego przetwarzania (*ibid.* 24, por. F. Grucza 1997: 17). Dalsze przetwarzanie informacji to „percepcja wtórna”, czyli zderzenie sygnału ze zgromadzoną już w mózgu wiedzą o sygnałach – ich cechach i właściwościach – pozwalającą na zidentyfikowanie go w zależności od informacji reprezentowanych w pamięci, od zgromadzonego doświadczenia. Jest to proces konstruktywny i aktywny, w którym człowiek posługuje się całą dostępną mu wiedzą. Mechanizm poznawczy człowieka uruchamia i przetwarza wtedy całe układy, siatki i konstrukcje informacji, dzięki którym informacje nowe są rozpoznawane jako zjawiska jednostkowe lub należące do jakiegoś zbioru, są uogólniane, kategoryzowane i „przyłączane” jako nowe elementy wiedzy. Te ostatnie czynności wykonywane są dzięki działaniu uwagi, pamięci, a także dzięki całemu szeregowi czynności poznawczych mających na celu powiązanie wiedzy nowej z dotychczas zgromadzoną, między innymi dzięki operacjom diagnostycznym – ocenie dotychczasowego przebiegu komunikacji i rewizji dotychczasowego stanu wiedzy, czyli retrospekcji oraz operacjom prognostycznym – hipotezom dotyczącym dalszego przebiegu komunikacji, czyli antycypacji (M. Dakowska 2001: 34, A. Duszak 1998: 114, por. rozdz. 1.3.). Czynności te, z uwagi na ograniczoną objętość tej pracy, zostaną jedynie przedstawione pokrótce – są one omówione wszechstronnie i szczegółowo w pracy Dakowskiej (2001, rozdz. I.1. –3., por. też W. Figarski 2003: 39 i n.). *Uwaga* jest odpowiedzialna za selekcję bodźców (sygnałów, informacji), kontroluje ich dostęp do mechanizmu przetwarzania i kieruje koncentracją na wykonywaniu danej czynności. *Pamięć* natomiast stanowi magazyn indywidualnych doświadczeń jednostki, dlatego określenie to często używane jest jako synonimiczne w stosunku do wyrażenia *wiedza* (por. rozdz. 1.1.). Istnieje kilka rodzajów pamięci: np. ze względu na czas przechowywania informacji można wyróżnić (J. J. Markowitsch/ M. Piefke 2003: 300 i n.): pamięć ultrakrótkotrwałą (czas ten wynosi kilka milisekund), pamięć krótkotrwałą (roboczą – kilka do kilkunastu minut) i trwałą (obejmuje godziny, lata, a nawet dziesiątki lat). Z kolei pamięć trwałą można podzielić na pamięć deklaratywną i pamięć proceduralną. W skład pamięci deklaratywnej wchodzi pamięć epizodyczna (autobiograficzny zapis wspomnień wraz z ich kontekstem czasowym i przestrzennym, wiedza: kto, gdzie, kiedy – por. I. Kurcz 2000: 42) i pamięć generyczna (pamięć typologiczna, wiedza o świecie) – posiadająca uniwersalny charakter wyobrazeniowy i pojęciowy oraz hierarchiczny porządek (w tym subsystemie pamięci przechowywana jest wiedza o faktach, jednakże nie wiedza o kontekście jej nabywania: pamiętamy np., że stolicą Wielkiej Brytanii jest Londyn, ale nie pamiętamy, gdzie, kiedy, w jakich okolicznościach się tego dowiedzieliśmy). Specyficznym językowym podsystemem pamięci generycznej jest pamięć semantyczna (wiedza semantyczna jako wyrażenie synonimiczne). Pamięć proceduralna umożliwia (nieuświadomione) odwoływanie się do wcześniej nabytych elementów wiedzy fundujących wykonywanie określonych czynności, sprawności (np. jazdy na rowerze) oraz do przetwarzania nowych informacji dzięki przywoływaniu określonych wzor-

ców percepcyjnych – ten ostatni subsystem pamięci określany jest w literaturze przedmiotu jako *system primingu* (J. J. Markowitsch/ M. Piefke 2003).

Warto zwrócić uwagę na to, że w pamięci nie są przechowywane ani sygnały, ani znaki, lecz jedynie ich formy oraz sposoby ich realizowania, tj. wytwarzania i identyfikowania, a także wiedza o tym, co zastępują, jakie mają znaczenie, w jakich okolicznościach można się nimi posługiwać. Elementy wiedzy przechowywane są w pamięci w postaci obrazów (pamięć ikoniczna) oraz w formie symbolicznej – w postaci pojęć, sądów i modeli mentalnych (por. H. Strohner 2005/ G. Rickheit i in. 2004: 66 i n.). Pojęcia (niem. *mentale Konzepte, Begriffe*) są podstawowymi jednostkami znaczenia, odnoszącymi się do klas obiektów i czynności, zaś sądy (ang. *propositions*, niem. *mentale Propositionen*) są to „zdania mentalne składające się z pojęć i wyrażające związki pomiędzy nimi (...), które można uznać za jednostki orzekania o rzeczywistości” (M. Dakowska 2001: 52 i 55). Modele mentalne są to złożone odwzorowania w umyśle ludzkim całych rzeczywistych sytuacji i zdarzeń, obejmujące zarówno inne rodzaje reprezentacji mentalnych (obrazy, pojęcia i sądy), jak i ogólną wiedzę o świecie (G. Rickheit i in. 2004: 68 i n. i 110 i n.). Przyjmuje się, że dzięki modelom mentalnym człowiek, rekonstruując treść wypowiedzi językowych, jest w stanie dokonać jej interpretacji wykraczającej poza to, co zostało w niej eksplikcyjnie wyrażone, bezpośrednio zwerbalizowane (por. przykład: W. Schnotz 2005: 224, poniżej).

Elementy wiedzy przechowywane w pamięci trwalej umożliwiają efektywne zaawansowane przetwarzanie informacji, a należą do nich m.in. (M. Dakowska 2001: 45 i n., G. Rickheit i in. 2004: 62 i n.): schematy poznawcze – struktury wiedzy reprezentujące stereotypowe (prototypowe) charakterystyki przedmiotów i zdarzeń i umożliwiające aktywne rozpoznawanie danych, ramy poznawcze – służące do organizacji i interpretacji danych, skrypty i scenariusze poznawcze – odnoszące się do typowych sekwencji zdarzeń, czynności i sytuacji społecznych, a także mikrostruktury i makrostruktury dyskursu – ułatwiające przetwarzanie konstrukcji lokalnej i globalnej dyskursu. Mikrostruktury dyskursu odnoszą się do spójności na poziomie zdań i sekwencji zdaniowych (por. A. Duszak 1998: 113 i n.). Nie należy ich utożsamiać z wzorcami wypowiedzi w postaci „gotowych” struktur językowych, czy wyrażań. Są to raczej plany i struktury składniowe posiadające wolne miejsca na wstawienie właściwych uzupełnień, które w procesie komunikacji są uzupełniane zarówno w wymiarze syntagmatycznym dotyczącym struktur liniowych języka, jak i w wymiarze praradygmatycznym dotyczącym wyboru możliwych form nadających się do umieszczenia w danym miejscu struktury syntagmatycznej (M. Dakowska 2001: 53). Natomiast makrostruktury dyskursu dotyczą spójności dyskursu jako całości (por. rozdz. 1.3.). Jak zauważa Duszak (1998: 207 i n.), przechowywane w pamięci globalne struktury organizacji dyskursu (superstruktury – formy globalnej organizacji tekstu, *ibid.* 175) odzwierciedlają funkcjonowanie podstawowych ludzkich mechanizmów poznawczych i wynikają ze struktury wiedzy o świecie.

Komunikacja językowa stanowi szczególnie przypadek aktywności człowieka i szczególnie przypadek jego interakcji z innymi ludźmi. W komunikacji językowej ludzie posługują się sygnałami nadawanymi i postrzeganymi jako zastępniki czegoś,

czyli znakami. Ich przetwarzanie jest możliwe dzięki zgromadzonej w mózgu wiedzy o formie i znaczeniu danego znaku językowego. „Zasadnicza różnica pomiędzy obu rodzajami sygnałów [sygnałami pełniącymi funkcję znaków i sygnałami nie pełniącymi takiej funkcji] nie tkwi w nich samych, lecz w ich nadawcach i odbiorcach, w szczególności w ich intencjach lub ‘domysłach’ oraz w ich wiedzy” (F. Grucza 1997: 18). Dana informacja jest tym, czym jest, tylko dzięki postrzegającemu ją podmiotowi, który musi w świetle swojej wiedzy rozpoznać i zinterpretować jako znaczącą, gdyż „znaczenia nie tkwią w samych rzeczach” (M. Dakowska 2001: 103), lecz w mózgach ludzi. Oznacza to, że ludzie w procesie komunikacji językowej nie przekazują sobie również żadnych treści – ponieważ treści w wyniku działań językowych można jedynie wyrażać i interpretować, ale nie przekazywać sobie wzajemnie. Ilustruje to dobrze przykład kilku różnych możliwości interpretacji „prostego” komunikatu „*Nie mamy już w domu papierosów*” (wg. C. Knobloch 2005: 13) w zależności od sytuacji, w jakiej zostaje wypowiedziany. Jeśli zdanie to pada w sytuacji, gdy przygotowywana jest lista zakupów, oznacza: „*Pamiętaj o kupieniu papierosów*”, jeśli po powrocie z zakupów do domu – „*Zapomnieliśmy o kupieniu papierosów*”. Jeśli natomiast jest wypowiedziane w czasie przyjęcia do zgromadzonych gości, może wyrażać dumę „*Wreszcie udało się nam zerwać z nałogiem*”, lub wręcz przeciwnie – ubolewanie „*Przykro nam, że nie możemy wam zaoferować papierosów*”. Listę tych możliwości można z pewnością jeszcze wydłużyć.

Mylne jest więc przekonanie, że określone treści „zawarte” są w tekstach, wypowiedziach. Jak to przekonująco przedstawia W. Schnotz (2005: 224, por. też A. Duszak 1998: 107 i n.), w tekstach nie zawierają się żadne treści, ani znaczenia, a odbiorca nie „czepie” z tekstów treści, ani znaczeń:

Piotruś zaprosił Anię na urodziny. Ania zastanawiała się, czy Piotruś ma już warcaby. Podeszła do swojej świnki-skarbonki i potrząsnęła nią. Ale skarbonka nie wydała żadnego dźwięku (tł. M.O.).

Na pozór tekst wydaje się pozbawiony wewnętrznej spójności – sensownej treści:

- Dlaczego Ania zastanawia się, czy Piotruś ma warcaby, kiedy otrzymała zaproszenie na jego urodziny?
- Dlaczego po zadaniu sobie tego pytania zdejmuje z półki świnkę skarbonkę i potrząsa nią?
- Co to dla niej oznacza, że skarbonka nie wydaje żadnego dźwięku i jaki ma to związek z urodzinami Piotrusia?

Jednak czytelnik z łatwością odpowiada na te wszystkie pytania, nie dlatego, że znajduje odpowiedzi w tekście, lecz na podstawie swojej wiedzy o świecie:

- Na przyjęcie urodzinowe należy przyjść z prezentem – mogłyby nim być warcaby, pod warunkiem, że jubilat ich jeszcze nie posiada.
- Prezent należy kupić, np. za pieniądze zgromadzone w skarbonce, która temu celowi – gromadzeniu oszczędności – służy.
- Brak odgłosu brzęczących monet w skarbonce oznacza brak środków na zakup prezentu, a więc znaczący problem dla Ani.

Przykład ten pokazuje, jak bardzo w procesy dekodowania wypowiedzi zaangażowana jest cała wiedza odbiorcy, nie tylko jego wiedza językowa, ale także rozległa wiedza kulturowa, wiedza o świecie. Interpretacja tekstu zależy jest nie tylko od prawidłowego (zgodnego z zamierzeniem twórcy wypowiedzi) odczytania jego znaczenia na podstawie rozpoznania eksplicytniej struktury językowej tekstu, ale także na podstawie przypuszczeń odbiorcy co do wyrażonych implicytnie celów, założeń i intencji twórcy komunikatu (A. Duszak 1998: 115–116, 196). Jak zauważa Schnotz, duża część treści wypowiedzi zamierzonej przez nadawcę komunikatu jest komunikowana implicytnie, a mimo to dociera do odbiorcy. W przypadku komunikacji językowej interakcja pomiędzy jej uczestnikami polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie, jest ona wspólnym działaniem, a jej efekt zależy od wspólnego wysiłku. Wypowiedzi (teksty) są jedynie wyzwalaczami poznawczych procesów (re)konstrukcji treści i intencji komunikacyjnych. Braki wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać procesy porozumiewania się ludzi, co ma pierwszorzędne znaczenie także dla dydaktyki języków obcych. Proces ten należy bowiem uznać nie tylko za proces, którego celem jest zgromadzenie przez uczących się wiedzy językowej dotyczącej danego języka obcego, ale również ich rozległej wiedzy niejęzykowej, ułatwiającej zrozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, ich tworzenie, a także fundującej porozumienie z przedstawicielami innych wspólnot językowych. Jak bowiem słusznie zauważa Dakowska (2001: 63), trudności komunikacyjne nie muszą wynikać ze słabej znajomości języka obcego i jego tła kulturowego, lecz mogą mieć związek ze znikomym zakresem wiedzy o sobie nawzajem, wzajemnymi odczuciami i nastawieniami.

2. Lingwistyczne uwarunkowania procesu glottodydaktycznego

Glottodydaktyka jest samodzielną dziedziną naukową – proces jej wyodrębniania się rozpoczął się w połowie lat sześćdziesiątych XX w. (F. Grucza 2006: 34; por. M. Dakowska 1998: 43 i n.)¹⁴, która zajmuje się badaniem procesów nauczania i uczenia się (rzeczywistych) języków przez ludzi. Glottodydaktyka (niem. *Sprachlehr- und –lernforschung* – por. F. Grucza 2002c: 233) podejmuje próbę racjonalnej rekonstrukcji procesów dokonujących się w mózgach (umysłach) konkretnych ludzi – uczących się i nauczycieli języków, a także rekonstrukcji ich specyficznych (głębokich, ukrytych) właściwości – w szczególności zasobów odpowiedniej wiedzy fundującej ich umiejętności, dzięki którym mogą oni zarówno uczyć się, jak i nauczać języków, w tym także języków obcych (F. Grucza 2007: 14 i n.). Aby to osiągnąć, glottodydaktyka poddaje naukowej obserwacji między innymi zachowania, czynności, role spełniane przez uczących się i nauczycieli w ramach interakcji (układów) glottodydaktycznych, a także używanych przez nich środków i materiałów – przede wszystkim wyrażen językowych, wypowiedzi, tekstów (F. Grucza 2006: 38–39). Wszystkie te elementy są częściami składowymi procesu glottodydaktycznego.

Wynika z tego, iż zakres problemów badawczych glottodydaktyki obejmuje (zawiera w sobie) zagadnienia tradycyjnie utożsamiane z obszarem zainteresowania dydaktyki języków obcych (niem. *Fremdsprachendidaktik*, ang. *Foreign and Second Language Teaching*), odnoszącym się do nauczania i uczenia się języków obcych we wszystkich kontekstach instytucjonalnych i we wszystkich grupach wiekowych (por. np. K.-R. Bausch i in. 2003a: 1), a także zagadnienia metodyki języków obcych oraz badań nad przyswajaniem języka drugiego (por. S. Grucza 2000: 76). Badania prowadzone we wszystkich tych dziedzinach dotyczą tego samego obszaru rzeczywistości określanego jako „nauczanie i uczenie się języków obcych” (K.-R. Bausch i in. 2003: a i b), lecz koncentrują się na wybranych jego aspektach, np. badania nad przyswajaniem języka drugiego (niem. *Zweitsprachenerwerbsforschung*, ang. *Second Language Acquisition*) dotyczą procesów akwizycji języka obcego (drugiego) w warunkach naturalnych. Najszerszym z wymienionych pojęć jest *dydaktyka języków obcych*; w skład jej problemów badawczych wchodzi takie zagadnienia jak: planowanie, analiza i ewaluacja procesu nauczania języka obcego, kształtowanie celów, treści i materiałów nauczania, wybór tekstów dydaktycznych, rola mediów w nauczaniu języka obcego, pomiar i ocena osiągnięć w zakresie języka obcego, wreszcie kwestie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych (K.-R. Bausch, i in. 2003a: 2; por. też *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*

¹⁴ Historię i osiągnięcia polskiej szkoły glottodydaktyki, jej prekursora, prof. L. Zabrockiego, jego uczniów i następców, a także innych wybitnych polskich uczonych z wielu różnych ośrodków akademickich w całej Polsce przedstawia szczegółowo F. Grucza w monografii „Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia” (2008).

für Sprachen ..., 2001). Jednak wyrażenie *dydaktyka języków obcych* jest węższe niż wyrażenie *glottodydaktyka*, można przyjąć nawet, że dydaktyka języków obcych stanowi pewien „wycinek” glottodydaktyki, który odnosi się do praktyki nauczania języków obcych, podczas gdy wyrażenie *glottodydaktyka* odnosi się do całokształtu badań naukowych nad procesami akwizycji językowej.

Jak zaznaczono na początku rozdz. 1, wiedzę glottodydaktyczną w znacznej mierze funduje wiedza lingwistyczna. Ścisłe związki pomiędzy glottodydaktyką (dydaktyką języków obcych) a lingwistyką zauważał i podkreślał już L. Zabrocki, który (jako zwolennik metody audiolingwalnej) postulował, aby praktyka nauczania języków obcych opierała się przede wszystkim na podstawach językoznawczych (L. Zabrocki 1966: 61). Jednocześnie L. Zabrocki wyraźnie oddzielał dydaktykę języków obcych jako „dydaktykę specyficzną” (*ibid.* 30) od dydaktyki innych przedmiotów (niejęzykowych). W niniejszym rozdziale, w świetle omówionych w poprzednim rozdziale rozważań o istocie języków ludzkich i procesów komunikacji językowej zostanie podjęta próba przedstawienia lingwistycznych uwarunkowań procesu glottodydaktycznego:

Przyjmując zgodnie z antropocentryczną (relatywistyczną) teorią języków (F. Grucza tu: 1983, 1988, 1993c, 1993d, 1997), że język ludzki jest pewną właściwością człowieka, na którą składają się jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w procesie komunikacji, musimy w konsekwencji przyjąć, iż cel nauki języka obcego można zdefiniować jako dążenie do wytworzenia umiejętności używania form (wyrażeń) językowych w celach komunikacyjnych, a także usprawnienie procesów kodowania i dekodowania intencji komunikacyjnych w formy językowe (przyporządkowywania intencjom komunikacyjnym form językowych i formom językowym intencji komunikacyjnych), w postaci dyskursu. Dokładniej rzecz ujmując (za F. Grucza 2005: 49), cel nauczania języka obcego można określić jako wspieranie rozwoju wiedzy fundującej umiejętności realizowania wyrażeń językowych, wiedzy fundującej umiejętności odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażeń językowych innych ludzi oraz wiedzy fundującej umiejętności uwzględniania kontekstów i (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażeń językowych.

Oprócz relatywistycznej teorii języka podstawy nowoczesnej dydaktyki języków obcych powinny stanowić badania nad procesami komunikacji językowej. Poznanie i zrozumienie procesu komunikacji może dać odpowiedź, jak efektywnie nauczać języka obcego, gdyż „przyswajanie języków obcych jako proces poznawczy może być realizowane tylko na gruncie i w postaci komunikacji językowej. Innej możliwości po prostu nie mamy” (M. Dakowska 2001: 10). Odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można sterować procesami nabywania języka obcego, aby jak najlepiej umożliwić uczącym się zgromadzenie odpowiedniej wiedzy językowej fundującej rozwój umiejętności komunikacyjnych, mogą dostarczyć także badania nad procesami przyswajania języka ojczystego i różnicami w akwizycji języka pierwszego i kolejnych języków. Nie chodzi tutaj o to, aby nauczanie języka obcego w szkole kształtować wedle zasad naturalnej akwizycji językowej dziecka (tak jak postulowa-

ła to część zwolenników podejścia komunikacyjnego we wczesnej fazie jego rozwoju – por. rozdz. 3.1.) – nie jest to z wielu względów możliwe i nie jest to pożądane. Niemniej jednak, nauczanie języka obcego w szkole powinno opierać się na wiedzy o prawidłowościach i zasadach procesu naturalnego nabywania języka przez dzieci (por. J. Arabski 1996, rozdz. I). Dotyczy to między innymi wspierania procesu systematycznej budowy złożonej wiedzy fundującej umiejętności komunikacyjne poprzez tworzenie sensownych komunikacyjnie sytuacji uczenia się i wspieranie różnorodnych form interakcji komunikacyjnej, jak również poprzez celowe zabiegi poznawcze (wyjaśnienia, ćwiczenia) pomagające uczącym się „uporządkować chaos” danych językowych (por. „*Interaktion versus Kognition*” – G. Henrici 1995: 4). Jak słusznie zauważa W. Butzkamm (2002: 130):

Der Unterricht darf das natürliche Verhältnis zwischen Kommunikation und „künstlichen“ Arbeitsformen verschieben, aber nicht auf den Kopf stellen. Die Schule ist nicht der Widerpart der Natur, sondern Fortsetzung der „natürlichen Künstlichkeit des Menschen“.

Butzkamm (*ibid.* 137) krytykuje tradycyjne, starsze metody nauczania języków obcych, które w znacznym stopniu ignorowały prawidłowości naturalnej akwizycji językowej, ignorując w ten sposób także naturalne potrzeby uczących się:

Wenn zuweilen der Eindruck entstanden ist, natürliche Erwerbsprinzipien und Unterricht hätten wenig miteinander zu tun, ist dies allein Schuld eines Unterrichts, der erstarrten Lehrtraditionen folgt, statt den Bedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen.

Wreszcie za podstawę nowoczesnej dydaktyki języków obcych należy uznać wyniki badań nad procesami przetwarzania językowego w mózgu – przetwarzania informacji, wiedzy językowej oraz badania nad procesami przetwarzania wypowiedzi – procesami rozumienia i tworzenia dyskursu. Dyskurs jako uporządkowana wypowiedź językowa zintegrowana ze swoim kontekstem językowym, kulturowym i sytuacyjnym (por. „tekst w sytuacji komunikacyjnej” – H.-J. Krumm 1993: 18) odgrywa w nauczaniu języka obcego istotną rolę z wielu względów. Po pierwsze znaczenie poszczególnych elementów tekstu można zinterpretować jedynie w oparciu o ich kontekst: „jednostki leksykalne występują (...) zawsze (i tylko) w funkcji pewnych elementów strukturalnych danych wytworów językowych, a nie jako samodzielne jednostki leksykalne; jest tak nawet w wypadku wypowiedzi (tekstów) jednowyrazowych. (...) Bez odwołania się do aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał (...) tekst, nie sposób ustalić jego statusu, a bez uwzględnienia statusu tekstu oraz kontekstu, w którym zostało umieszczone (...) wyrażenie, nie sposób adekwatnie określić ani jego wartości, ani jego znaczenia” (F. Grucza 2005: 60). Po drugie zrozumienie całego tekstu zależy od prawidłowego przypisania mu intencji komunikacyjnej (A. Duszak 1998: 38, por. H. Strohner 2005: 190 i n.), zaś odczytanie owej intencji zależy od prawidłowego zrozumienia całej sytuacji komunikacyjnej, ponieważ: „wszelkie (wy)twory językowe (...) jawią się zawsze jako (tylko) pewne elementy odpowiednich aktów komunikacyjnych, a nie jako obiekty samodzielne” (F. Grucza 2005: 60).

Proces nauczania języka obcego należy rozumieć jako proces inwestowania w wiedzę uczniów, zarówno w jej ilość, jak i jej jakość, czyli rozwijanie wiedzy uczniów na wszystkich jej poziomach, dbanie o jej strukturyzację, dostępność i produktywność, poprzez doświadczenie, interakcję, rozwiązywanie problemów, dzięki czemu uczeń może stosować zgromadzoną wiedzę w różnych sytuacjach. Zaś elementami wiedzy niezbędnej w komunikacji językowej są nie tylko formy leksykalne, ich znaczenie, czy formy morfosyntaktyczne, ale także struktury dyskursu, plany, schematy, normy, konwencje, reguły komunikacyjne, społeczne i kulturowe uwarunkowania użycia wyrażen językowych itp. (por. A. Dakowska 2001: 76 i n., por. też L. Trimble 1985: 52 i n. i 69 i n.).

Języka jako wiedzy nie można nikomu przekazać, uczący się sami muszą tę wiedzę zrekonstruować. Jest to możliwe tylko w drodze rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka, gdyż: „Sprache erwirbt und verwendet man in Texten” (W. Börner/ K. Vogel 1996, *Vorwort*; por. rozdz. 1.2.; por. też S. Grucza 2000: 78 oraz S. Schmölzer-Eibinger 2006:16). Tak więc jedyną możliwą formą realizowania procesów akwizycji językowej – rozwijania kompetencji językowej – jest obcowanie z tekstami danego języka – czyli inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu:

„Sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Wenn der Fremdsprachenunterricht kommunikativ orientiert sein soll, muß er folglich auch textorientiert sein, d.h. Ziel des unterrichts ist es in letzter Instanz, Texte zu verstehen und zu produzieren“ (W.D. Krause 1996: 58).

Również umiejętności komunikacyjnych – zdolności stosowania wiedzy językowej i pozajęzykowej w nowych sytuacjach komunikacyjnych, w odniesieniu do nowych tekstów i nowych partnerów komunikacyjnych – nie można nikomu przekazać. Tylko uczestniczenie w komunikacji językowej, a więc tylko obcowanie z tekstami (dyskursem) umożliwia zarówno odkrycie, zrekonstruowanie i zmagazynowanie wiedzy językowej, jak i rozwój umiejętności, pozwalających na posługiwanie się wyrażeniami językowymi w celach komunikacyjnych. Jeżeli partnerzy komunikacyjni są rodzimymi użytkownikami danego języka, to, posiadając bogatą i usystematyzowaną wiedzę językową, w procesie komunikacji koncentrują swoją uwagę na intencji komunikacyjnej, sensie i znaczeniu wypowiedzi, ponieważ procesy ich kodowania i dekodowania w formy językowe przebiegają u nich sprawnie i bardzo szybko. Niektóre operacje poznawcze (np. kodowanie gramatyczne i fonologiczne – por. rozdz. 1.3.) wykonywane w tym procesie są w takim stopniu zautomatyzowane, że uczestnicy komunikacji nie zdają sobie z nich w ogóle sprawy. Niemniej jednak korzystają oni ze swoich rozległych umiejętności, które uczący się języka obcego muszą dopiero rozwinąć. Podobnie muszą oni w drodze podejmowania wysiłków poznawczych zgromadzić wiedzę potrzebną im w komunikacji językowej. Uczący się mogą tego dokonać, wykonując odpowiednie zadania językowe, a nauczyciel może im w tym pomóc, stwarzając korzystne ku temu warunki, dostarczając odpowiednie materiały oraz dając okazję do ćwiczeń. Do zadań nauczyciela języka obcego należy między innymi (M. Dakowska 2001: 114 i n.): sterowanie percepcją uczących się, czyli dostarczenie im odpowiedniej ilości materiału przetwarzania o

odpowiedniej jakości, sterowanie uwagą uczących się: mimowolną – poprzez dostarczanie odpowiednich bodźców wzrokowych, słuchowych itp., oraz dowolną – dzięki odpowiednim zadaniom i dostarczaniu informacji potrzebnych do ich rozwiązania, wspomaganie procesów zapamiętywania materiału nauczania przez uczących się dzięki zastosowaniu sensownego i znaczącego, spójnego wewnątrznie i zrozumiałego materiału nauczania, wykorzystanie i wspieranie operacji poznawczych w procesie przetwarzania dyskursu: antycypacji, retrospekcji, monitorowania wypowiedzi itd. Z powyższymi postulatami wiąże się krytyka dotychczasowego kształcenia nauczycieli języków obcych oraz postulat włączenia do programu kształcenia nauczycieli nowoczesnej wiedzy glottodydaktycznej (F. Grucza 1993a i 1993b).

Zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego wyznacza definicja kompetencji komunikacyjnej. Określenie *kompetencja komunikacyjna*, wprowadzone do literatury przedmiotu przez D. Hymesa (tu: 1979), rozumiane jest jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych (por. F. Grucza 1988: 314, 2002a: 7). Kompetencja komunikacyjna obejmuje cały zbiór umiejętności, pozwalających człowiekowi na podejmowanie różnorodnych interakcji językowych z partnerami komunikacyjnymi, takich jak (por. H. J. Vollmer 2005a: 57): kompetencję metajęzykową – wiedzę o systemie językowym, zdolność do refleksji nad zjawiskami językowymi, świadomość uczenia się języka, umiejętności precyzowania i dyferencjacji wypowiedzi językowych, kompetencję gramatyczną, kompetencję dyskursywną, zdolność myślenia i przetwarzania wiedzy, zdolność działania językowego itd.

Dla celów niniejszej pracy ów zbiór umiejętności komunikacyjnych można przedstawić schematycznie i w uproszczeniu w następujący sposób (por. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen...*, 2001, rozdz. 5):

Umiejętność mówienia	<p>Kompetencja językowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kompetencja leksykalna, – kompetencja gramatyczna (umiejętność tworzenia wypowiedzi, które są sensowne, adekwatne komunikacyjnie i poprawne pod względem gramatycznym), – kompetencja semantyczna, – umiejętność wymowy – kompetencja fonetyczno-fonologiczna. <p>Kompetencja dyskursywna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność organizacji, strukturyzacji i aranżacji dyskursu, umiejętność tworzenia wypowiedzi, które są sensowne, spójne, logiczne i adekwatne komunikacyjnie. <p>Kompetencja pragmatyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętności wyrażania zamiarów komunikacyjnych, – umiejętności „interakcyjne”. <p>Kompetencja socjolingwistyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi (kulturowymi).
-----------------------------	---

<p>Umiejętność pisania</p>	<p>Kompetencja językowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kompetencja leksykalna, – kompetencja gramatyczna, – kompetencja semantyczna, – kompetencja ortograficzna. <p>Kompetencja dyskursywna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność organizacji, strukturyzacji i aranżacji dyskursu, umiejętność tworzenia wypowiedzi, które są sensowne, spójne, logiczne i adekwatne komunikacyjnie. <p>Kompetencja pragmatyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność wyrażania zamiarów komunikacyjnych. <p>Kompetencja socjolingwistyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi (kulturowymi).
<p>Umiejętność rozumienia ze słuchu</p>	<p>Kompetencja językowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kompetencja leksykalna, – kompetencja gramatyczna, – kompetencja semantyczna, – umiejętność rozróżniania dźwięków mowy – kompetencja fonetyczno-fonologiczna. <p>Kompetencja dyskursywna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętności rozumienia dyskursu. <p>Kompetencja pragmatyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętności rozumienia zamiarów komunikacyjnych, – umiejętności „interakcyjne”. <p>Kompetencja socjolingwistyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność rozumienia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi (kulturowymi).
<p>Umiejętność czytania</p>	<p>Kompetencja językowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kompetencja leksykalna, – kompetencja gramatyczna, – kompetencja semantyczna, – umiejętność rozróżniania znaków pisma. <p>Kompetencja dyskursywna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętności rozumienia dyskursu. <p>Kompetencja pragmatyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętności rozumienia zamiarów komunikacyjnych. <p>Kompetencja socjolingwistyczna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność rozumienia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi (kulturowymi).

Tabela 1: Umiejętności komunikacyjne

Wszystkie te umiejętności są równie ważne, potrzebne i powinny być w procesie nauczania języka obcego koniecznie uwzględnione. Ponadto tworzą one bardzo kompleksową strukturę, są od siebie wzajemnie zależne, dlatego w procesie nauczania języka obcego nie sposób rozpatrywać ich w izolacji. Ponadto należy pamiętać, iż komunikacja między ludźmi dotyczy wielu aspektów i służy zaspokajaniu wielu różnych potrzeb, są to między innymi: wymiana poglądów, zdobywanie wiedzy fachowej, zaspokajanie potrzeby przeżyć estetycznych i artystycznych, głębokiej refleksji itd. (por. F. Grucza 1993c: 27). Potrzeby te dalece wykraczają poza „wymianę informacji na tematy dnia codziennego”, zatem procesów komunikacyjnych leżących u podstaw dydaktyki języków obcych nie należy sprowadzać jedynie do komunikacji o sprawach „codziennych”, o sprawach banalnych.

Komunikacja językowa jest formą interakcji pomiędzy ludźmi, bezpośrednią lub pośrednią, mającą konsekwencje w postaci zmiany stanu wiedzy jej uczestników, ich konkretnych czynów i działań, a nawet w postaci zmian w rzeczywistości. Interakcja ta ma specyficzny charakter, odbywa się dzięki strukturom symbolicznym, formom językowym, uporządkowanym w dyskursie. Formy językowe są więc czymś absolutnie podstawowym w nauczaniu języka obcego, ale nie dlatego, aby uczeń posiadał je „same w sobie”, czy „same dla siebie”, ale dlatego, że umożliwiają one procesy komunikacyjne (M. Dakowska 2001: 72). Uczeń musi je poznać po to, aby być w stanie coraz lepiej brać udział w komunikacji (interakcji) językowej, aby się rozwijać gromadząc wiedzę nie tylko językową (wiedzę o formach językowych lub wiedzę, w jaki sposób używać form językowych w celach komunikacyjnych – interpersonalnych lub personalnych – por. F. Grucza 1996a: 26), ale przede wszystkim – dzięki formom językowym – wiedzę o sobie, o swoim i obcym środowisku, o swojej i obcej kulturze, o świecie. Wynika z tego, iż w procesie nauczania języka obcego niesłuszne jest pomijanie, czy nie zwracanie uwagi na formy językowe, ale przypisywana jest im inna rola niż miało to miejsce w dawniejszych metodach nauczania języków obcych. Poznanie wybranych struktur gramatycznych lub leksykalnych i nabranie sprawności w posługiwaniu się nimi nie jest celem samym w sobie, który osiągnąć jest dzięki ćwiczeniu użycia tych struktur na materiale wyizolowanych z kontekstu komunikacyjnego zdań (np. tworzenie zdań w stronie biernej poprzez przekształcanie ich ze zdań w stronie czynnej – por. *Teste dich selbst!*, 1994). Użycie określonych form językowych determinuje bowiem treść konkretnej intencji komunikacyjnej, dlatego powinny one być zawsze ćwiczone w połączeniu z funkcją komunikacyjną, jaką spełniają w rzeczywistości (np. strona bierna w języku niemieckim używana jest w celu objaśnienia instrukcji obsługi jakiegoś urządzenia, przepisu kulinarnego, treści znaków drogowych i szyldów itd. – por. *Dein Deutsch 2*, 2003; *Dein Europa* 2003). Struktura treści determinuje wybór form gramatycznych, a także ich kolejność – ponieważ dyskurs jest strukturą liniową. Dyskurs jest najwartościowszym z możliwych źródeł informacji o formach językowych używanych do wyrażania znaczeń w wymiarze syntagmatycznym i paradygmatycznym, o globalnym i lokalnym kontekście ich użycia oraz o ich znaczeniu, a także o normach, konwencjach i scenariuszach komunikacyjnych (M. Dakowska 2001: 129).

Dyskurs dostarcza uczącym się danych językowych, które muszą przetworzyć, aby zrekonstruować wiedzę potrzebną w komunikacji językowej.

Materiał nauczania

Jak wynika z powyższych rozważań, rozwój umiejętności komunikacyjnych musi odbywać się na materiale sensownego dyskursu (M. Dakowska 2001: 95 i n.). Dyskurs (wypowiedź, tekst) jako „jednostka komunikacji” staje się jednocześnie „jednostką nauczania” (nie jest nią już *zdanie*, por. rozdz. 1.2., zob. też rozdz. 2.2.¹⁵). Teksty pełnią najważniejszą rolę w procesie glottodydaktycznym, przy czym nie chodzi tu o to, że muszą to być teksty autentyczne, czy teksty oryginalne, w takim sensie, że zostały one wytworzone przez rodowitych nadawców dla rodowitych odbiorców oraz że ani ich funkcja, treść, forma, ani kontekst nie zostały w żaden sposób zmienione lub dopasowane do potrzeb glottodydaktycznych (por. S. Grucza 2005: 75 i n.). Chodzi raczej o to, aby teksty te nie były zbiorami struktur, czy zdań w danym języku, ilustrującymi np. użycie jakiejś reguły gramatycznej. Badania nad procesami przetwarzania wypowiedzi pokazują, że użytkownicy języka przetwarzając tekst na ogół nie zapamiętują jego formy językowej, traktując ją „czysto użytkowo”; zapamiętują oni raczej treść wypowiedzi (M. Dakowska 2001: 132). Z tego względu nie ma sensu tworzyć tekstów, w których zgromadzone są specjalnie dobrane struktury językowe, które uczący się mają za zadanie przyswoić niezależnie od ich funkcji komunikacyjnej, czy też kontekstu ich użycia.

Materiałem nauczania powinny być teksty autentyczne w sensie ich adekwatności komunikacyjnej, tzn. teksty zintegrowane z całą sytuacją komunikacyjną, nawet jeżeli są wyjęte z oryginalnego kontekstu i analizowane w izolacji (S. Grucza 2005: 79, por. I. Mohr 2005: 18). Teksty te stanowią „sensowne jednostki”, których struktura językowa odzwierciedla intencję komunikacyjną, określającą wybór i organizację treści wypowiedzi:

Als sprachlich-intentionale Äußerungsprodukte können Texte als Sinn-Einheiten verstanden werden, welche in ihrer sprachlichen Struktur von einer leitenden Fragestellung, einer sogenannten *Questio*, geprägt werden. Unter der *Questio* eines Textes sei die kommunikative Aufgabe verstanden, welche die Informationsauswahl und Informationsorganisation eines Textes bestimmt (N. Fries 2005: 143; wyróżnienia w oryginale).

Ściślej rzecz ujmując, „aby spełnić swoją funkcję dydaktyczną, materiał nauczania musi posiadać istotne z punktu widzenia struktury komunikacji własności dyskursu: zorientowanie na cel komunikacyjny, sensowną treść i plan komunikatu, porządkujący formy i funkcje językowe, koherencję na poziomie treści i kohezję na poziomie form oraz odniesienie do sytuacji implikującej jakiegось konkretnego nadawcę i adresata” (M. Dakowska 2001: 86).

¹⁵ W tym miejscu należy zauważyć, iż postulat tworzenia materiału nauczania języków obcych w postaci „najbardziej rozwiniętych struktur kodowych, to znaczy tekstu, [który jest] czymś obszerniejszym od wyrazu i zdania” formułował już L. Zabrocki (zob. np. 1966: 17, por. też 25–26).

Oczywiście teksty autentyczne stanowią dla uczących się nie lada wyzwanie. Jak wielokrotnie podkreślają G. Rickheit i in. (2004), czas i wysiłek potrzebny na zrozumienie tekstu zależy od ilości występujących w nim „miejsc wadliwych” z punktu widzenia odbiorcy – wieloznaczności, braku koherencji lokalnej lub/i globalnej, skomplikowanych konstrukcji składniowych itp. Można przyjąć, że takie „pułapki” czyhają na odbiorcę tekstu w języku obcym na każdym kroku. I choć większy wysiłek, jaki musi on poświęcić na zrekonstruowanie tekstu, może zaowocować lepszym zapamiętaniem jego treści i formy (por. S. Lamsfuss-Schenk 2002), to należałoby zastanowić się nad tym, jakie istnieją sposoby ułatwienia uczącym się tego zadania i zastosować je.

Materiałem nauczania mogą być zatem teksty „dydaktyzowane”, tzn. teksty autentyczne, na których dokonano odpowiednich zabiegów glottodydaktycznych w celu umożliwienia lub ułatwienia uczącym się ich przetwarzania. Zabiegi te nie powinny być jednak przypadkowe i polegać jedynie na skracaniu, czy upraszczaniu wypowiedzi, ponieważ: „Jeder Eingriff in einen Text ist ein Eingriff in seine innere Balance von Struktur und Semantik, der durchdacht und gekonnt ausgeführt werden muß” (W.-D. Krause 1996: 62). Z tego względu zabiegi te muszą opierać się na badaniach nad strukturą dyskursu. Chodzi tu przede wszystkim o badania zjawisk tekstowych ułatwiających odbiorcom orientację w tekście (por. A. Duszak 1898: 128 i n.). W świetle tych badań do celów dydaktycznych można wykorzystać rolę „strategicznych pozycji tekstowych”, np. pozycji otwarcia tekstu i jego zamknięcia, nagłówków, tytułów itp. oraz „graficznej mapy tekstu” – podziału na akapity, wyróżnień w tekście, środków graficznych itp. Do zabiegów dostosowywania tekstów autentycznych do możliwości poznawczych uczniów można zatem zaliczyć między innymi (M. Dakowska 2001: 135 i n., por. też N. Groeben/ U. Christmann 1996: 80 i n.):

- kompresję, czyli strategię wzmocnienia istotnych informacji w tekście w postaci streszczenia, podsumowania, tzw. „zapowiedników”, czyli streszczeń akapitów, czy też za pomocą środków graficznych, np. tabel, wykresów, schematów itp.;
- strategię eksponowania niektórych elementów tekstu poprzez zastosowanie podtytułów, śródtytułów, wytłuszczeń, różnych krojów czcionki, poprzez wydzielenie niektórych partii tekstu w ramach itp.;
- elaborację tekstu, czyli strategię wbudowywania dodatkowych informacji wyjaśniających treść tekstu, np. wyjaśnienie terminów, wykresy, mapki, ilustracje, teksty paralelne itp.;
- selekcję, czyli strategię eliminacji z tekstu informacji zbędnych bez szkody dla jego autentyczności komunikacyjnej.

Inaczej mówiąc, teksty stanowiące materiał nauczania mogą być poddawane zabiegom symplifikacji informacyjnej przy zachowaniu problemowej organizacji tekstu, natomiast nie powinny być poddawane zabiegom prostej symplifikacji lingwistycznej, polegającej na użyciu prostych, krótkich zdań, selekcji słownictwa itp., tak jak to miało miejsce w dawniejszych metodach nauczania języków obcych, gdzie w wyniku takich uproszczeń językowych często powstawały teksty sztuczne, pozbawione kontekstu, znaczenia, sensu, a więc pozbawione walorów poznawczych

i dlatego nieciekawe dla uczniów z poznawczego punktu widzenia (por. W. Butzkamm 2002: 171 i n.). Ponadto upraszczanie tekstu na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej wcale nie musi poprawiać jego zrozumiałości. „Złożoność struktur językowych w tekstach nie musi przesądzać o większej trudności wypowiedzi. Wręcz przeciwnie, dłuższe zdania, które jednocześnie wyraźnie wskazują na relacje pomiędzy komponentami treści (...), mogą być bardziej przejrzyste, łatwiejsze do interpretacji i szybciej przyswajalne niż ciągi krótkich, prostych struktur składniowych, które następują po sobie bez żadnych sygnałów powiązania” (A. Duszak 1998: 167).

Materiałem nauczania mogą być także „teksty dydaktyczne”, które zostały stworzone specjalnie dla potrzeb uczących się języka obcego, pod warunkiem, że teksty te są dla uczących się *relevantne*: przydatne uczącym się z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i poznawczych, treści, tematyki, terminologii, typu dyskursu, celu komunikacyjnego, rodzaju sytuacji, ważne z punktu widzenia ich tożsamości, roli odbiorców w komunikacji masowej i indywidualnej oraz roli w procesie dydaktycznym, a także *zrozumiałe*: dostosowane do możliwości przetwarzania informacji przez uczących się z uwagi na poziom ich wiedzy (M. Dakowska 2001: 133; por. też S. Grucza 2000: 81 i 95). Teksty takie spełniają warunki umożliwiające uczącym się rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i strategii radzenia sobie z problemami poznawczymi: stanowią „pożywkę dla mechanizmu przetwarzania informacji” uczących się, służą zaspokojeniu ich ciekawości i uzupełnieniu ich wiedzy, skłaniają do refleksji i wymiany poglądów, zachęcają do podejmowania dalszych działań, nie tylko komunikacyjnych, oraz sprzyjają zapamiętywaniu przez nich maksimum informacji językowej – formy językowej tekstu i jego treści (M. Dakowska 2001: 106 i 144, W. Butzkamm 2002: 192).

Ponieważ cechą charakterystyczną autentycznego dyskursu jest to, że jest on zintegrowany z sytuacją komunikacyjną, w której występuje, w procesie glottodydaktycznym niezwykle ważną rolę w prezentacji materiału nauczania pełni kontekst komunikacyjny i sytuacyjny dyskursu. Rekonstruując treść tekstu, odbiorca musi zinterpretować nie tylko wyrażoną *explicite* informację „pochodzącą” ze struktury językowej, ale także wyrażoną *implicite* informację niejęzykową, do której „klucz” stanowi właściwe rozpoznanie kontekstu wypowiedzi (por. przykłady wg. C. Knobloch 2005: 13 oraz W. Schnotz 2005: 224 w rozdz. 1.4.). Odbiorca korzysta przy tym ze wszystkich dostępnych mu zasobów wiedzy, nie tylko językowej, ale także wiedzy niejęzykowej, wiedzy o świecie itd., dzięki temu jest w stanie zrekonstruować treść dyskursu o wiele lepiej niż tylko na podstawie swojej wiedzy językowej. Sukces w przetwarzaniu wypowiedzi zależy nie tylko od poziomu skomplikowania ich warstwy językowej, ale także od stanu wiedzy odbiorcy oraz warunków zadania – między innymi czasu danego na przetworzenie tekstu, możliwości korzystania z innych źródeł itp. (por. M. Dakowska 2001: 151, por. też G. M. Siebert-Ott 2000, 2001).

Materiał nauczania powinien być zatem skonstruowany tak, aby umożliwiał uczącym się rozwijanie umiejętności sprawnego wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów własnej wiedzy w sposób zintegrowany poprzez zwracanie uwagi

na treść, cel komunikacji, jej formę, kontekst jako źródło informacji na temat znaczenia itd. Ubóstwo kontekstu, podobnie jak ubóstwo treści w tekście znacznie utrudnia, a czasem nawet wręcz uniemożliwia proces rekonstrukcji znaczenia i intencji komunikacyjnej tekstu (M. Dakowska, *ibid.* 90; por. też C. Srole 1997: 105). Dawniejsze metody nauczania języków obcych (por. też rozdz. 3.1.) charakteryzowało błędne przekonanie, że mała ilość materiału nauczania wiąże się z łatwością jego przyswajania, zaś trudności w procesie rozumienia tekstu wynikają jedynie z niedostatecznej znajomości gramatyki i słownictwa. Podejście takie lekceważyło znaczenie dla procesu rozumienia tekstu obecności bogatego kontekstu w postaci np. informacji graficznych i wizualnych (rysunki, mapki, tabele, schematy itp.). Tymczasem zarówno w świetle badań nad procesami akwizycji językowej, jak i procesami komunikacji językowej oraz procesami przetwarzania dyskursu wiemy, że kontekst odgrywa w nich rolę pierwszorzędną. Dostarczając uczącym się bogate dane językowe w postaci odpowiednich tekstów spełniamy warunek konieczny, aby uruchomić proces przetwarzania językowego, zaś potęgując korzystne dla tego procesu prawidłowości i interakcje oraz eliminując przeszkody poprzez uzupełnienie oferty dydaktycznej o bogaty i realistyczny kontekst – spełniamy warunek wystarczający (M. Dakowska, *ibid.* 113; o znaczeniu kontekstu językowego i pozajęzykowego – sytuacyjnego – dla nauki języka obcego zob. też M. Szczodrowski 2004: 94 i 112).

Z zagadnieniem odpowiedniej prezentacji materiału nauczania wiąże się bezpośrednio problem jego progresji jako jednego z najważniejszych instrumentów sterowania procesem glottodydaktycznym. W historii badań glottodydaktycznych najbardziej rozpowszechnione są dwa stanowiska wobec progresji materiału językowego: pierwsze z nich zakłada selekcję i gradację elementów i form językowych według kryteriów morfosyntaktycznych (tzw. progresja gramatyczna lub strukturalna), drugie – według ich przydatności w procesie komunikacji językowej (tzw. progresja komunikacyjna lub pragmatyczna). M. Sikorska (2003, rozdz. 3) przedstawia i poddaje oba stanowiska krytycznej analizie, postulując w rezultacie swoich rozważań dążenie do integracji obydwu typów progresji. Podobne stanowisko reprezentuje W. Butzkamm (2002). Uważa on, że teksty stanowiące materiał nauczania języka obcego od samego początku powinny być „weder an eine lexikalische noch an eine rigide grammatische Progression gebunden” (*ibid.* 192). Podejście zakładające podporządkowanie selekcji i gradacji materiału językowego jedynie kryteriom gramatyczno-leksykalnym należy uznać za nieadekwatne w świetle badań na temat sposobu funkcjonowania mechanizmu przetwarzania informacji językowej przez mózgi ludzkie. Z tego punktu widzenia materiał prezentowany w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego i znaczenia form językowych nie nadaje się do przetwarzania, a więc do zrozumienia i zapamiętania. Jednakże Butzkamm (2002: 219 i n., por. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 7 i n.) przestrzega również przed całkowitą rezygnacją z gramatyki jako czynnika porządkującego materiał nauczania na rzecz kryteriów czysto funkcjonalnych. Wedle niego progresja materiału nauczania powinna być uwarunkowana tzw. „podwójnym rozumieniem” wyrażen językowych. Uczący się powinni rozumieć struktury językowe zarówno pod względem funkcjonalnym (se-

mantycznym, sytuacyjnym), jak i pod względem formalnym (syntaktycznym, strukturalnym). Uważa on, że w procesie nauki języka obcego zrozumienie znaczenia, sensu wypowiedzi powinno stanowić klucz do „złamania kodu językowego”, a nie odwrotnie (*ibid.* 5). Także Szczodrowski (2004: 113) twierdzi, iż: „rozwiązań teoretycznych i praktycznych preparacji materiałów glottodydaktycznych i optymalnych możliwości przyswajania ich kolejnych elementów w procesie nauki języka obcego upatruje się (...) w uwzględnieniu właściwości kontekstu językowego i sytuacyjnego. Pierwszy bowiem kontakt zawiera aktualne do nauczania i uczenia się struktury językowe, drugi natomiast wskazuje na ich stosowne do sytuacji komunikacyjnej użycie i funkcjonowanie”.

Wynika z tego, że procesy uczenia się języka obcego powinny być inicjowane w sensownych sytuacjach komunikacyjnych, gdyż nadrzędnym celem nauczania języka obcego jest umożliwienie uczącym się brania od samego początku nauki udziału w procesie komunikacji językowej i jednocześnie stopniowe budowanie i wspieranie rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej. „Kommunikation ist das gesetzte Ziel und zugleich der Weg dahin“ (*ibid.* 141), ale na tej drodze również potrzebne są objaśnienia formalne i odpowiednie ćwiczenia strukturalne. Butzkamm podkreśla jednak, że o ile objaśnienia i ćwiczenia te są niezbędnie potrzebne, to nie powinny one dominować lekcji języka obcego i postuluje nauczanie zintegrowane, dzięki czemu wiedza dotycząca systemu języka obcego będzie rozwijana wraz z umiejętnościami strategicznymi użycia wypowiedzi językowych jako środków komunikacji.

Za uwzględnieniem gramatyki w nauczaniu języka obcego opowiada się także H.-J. Krumm (1993). Chodzi mu zarówno o rolę metajęzykowych objaśnień struktur gramatycznych, jak i o korektę błędów uczniowskich. Ich stosowanie powinno być jednak jego zdaniem uzależnione od tego, jak dalece pomocne są one uczniom w rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej. Powinny one pełnić rolę służebną w nauczaniu, nie zaś rolę nadrzędną. Krumm (*ibid.* 16–17) zauważa, że niektóre, nawet złożone, formy przyswajane są łatwo, „o ile nie stają się tematem metajęzykowych rozważań”, natomiast w innych przypadkach lepiej jest zacząć od omówienia reguły, aby uniknąć nieprawidłowych uczniowskich wniosków i uogólnień.

2.1. Rozwój umiejętności komunikacyjnych

Działania komunikacyjne człowieka, zarówno te dotyczące tworzenia, jak i te dotyczące rozumienia wypowiedzi, obejmują trzy etapy (por. rozdz. 1. 3.): etap konceptualizacji (konstruowania względnie rekonstruowania intencji komunikacyjnych, celu i treści wypowiedzi), etap przedwerbalnego generowania względnie semantyzacji wypowiedzi oraz etap werbalizacji względnie rozpoznawania wypowiedzi. Tworzenie wypowiedzi nie jest procesem samej tylko werbalizacji – u jej podstawy musi leżeć zamysł nadawcy wpłynięcia w jakiś sposób na odbiorcę, wejścia z nim w jakąś interakcję. Podobnie jest z rozumieniem wypowiedzi – odbiorca identyfikuje wypowiedź, a następnie interpretuje ją i ocenia. Badania nad procesami akwizycji mowy

(por. M. Olpińska 2004) wskazują na to, że człowiek uczy się języka na podstawie rozpoznawania intencji komunikacyjnych – dotyczy to dziecka nabywającego swój język ojczysty, a także uczniów przyswajających język obcy. Rozumienie intencji komunikacyjnych jest warunkiem rozumienia dyskursu, zaś proces rozumienia dyskursu należy rozumieć jako poszukiwanie celu oraz sensu (znaczenia) komunikatu. Dla dydaktyki języków obcych oznacza to, że na lekcji języka obcego należy uwzględnić wszystkie etapy procesu przetwarzania językowego oraz ćwiczyć i rozwijać umiejętności potrzebne na każdym z nich: od planów dyskursu poprzez plany wypowiedzi i plany artykulacji lub/i kodowania graficznego aż po procesy monitorowania własnych wypowiedzi. W. Butzkamm (2002: 187, por. też W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 10 i n.) zauważa, że wszechstronne, wielopłaszczyznowe przetwarzanie tekstu – jego warstwy sensorycznej (dźwiękowej lub graficznej), semantycznej i funkcjonalnej (pragmatycznej) sprzyja zapamiętywaniu maksimum informacji językowej: „Sprachliches Material wird um so besser behalten, je mehr Verarbeitungsebenen es durchläuft“. Proces rozumienia nie może kończyć się na fazie semantyzacji, jak miało to miejsce w dawniejszych metodach nauczania języków obcych, kiedy to w procesie przetwarzania tekstu poprzestawano często na podaniu nowych słówek i objaśnień gramatycznych, natomiast pomijano fazę interpretacji, oceny znaczenia i uchwycenia sensu komunikatu (M. Dakowska 2001: 97). Proces przetwarzania dyskursu musi rozpocząć się od fazy rozpoznawania, objąć fazę semantyzacji, w której uczący się poszukują odpowiedzi na pytanie, co oznaczają dane formy językowe, a zakończyć się na etapie konceptualizacji: zrekonstruowania zamiaru komunikacyjnego nadawcy, ewaluacji i reakcji odbiorcy na działanie językowe nadawcy. Inaczej mówiąc, uczący się muszą w procesie nauki języka obcego zwrócić uwagę zarówno na treść (sens, znaczenie) i intencję wypowiedzi (dyskursu), jak i na formy werbalne, dzięki którym dane treści i intencje są kodowane i wyrażane.

Procesy wyrażania i interpretowania intencji komunikacyjnych za pomocą form werbalnych – procesy tworzenia i rozumienia dyskursu, które w przypadku języka ojczystego przebiegają w sposób niezakłócony i płynny, ulegają daleko idącemu różnicowaniu w przypadku języka obcego. Mimo iż różnice te nie są jakościowe – por. rozdz. 1.1., to procesy te muszą być poddane intensywnym zabiegom dydaktycznym. Rodzimi użytkownicy przekształcają zamiary komunikacyjne i treści w formy dostępne dla odbiorcy – wyrażenia językowe – w ułamkach sekund w oparciu o dobrze wyćwiczone plany i strategie działania. U uczących się języka obcego te plany i strategie muszą być dopiero w trakcie nauki wytworzone i ćwiczone. Poszczególne umiejętności językowe, nawet jeśli początkowo są rozwijane w izolacji, muszą w trakcie nauki ulec daleko idącej integracji i koordynacji:

In der beherrschten Fertigkeit und der gekonnten Ausführung [kann man] den komplizierten Aufbau nicht mehr erkennen. (...) Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Das gekonnte Tun ist qualitativ anders, keine bloße Addition von Teilfertigkeiten (W. Butzkamm 2002: 75).

Uczącym się języka obcego potrzebne jest rozbudowane doświadczenie komunikacyjne, zbliżone do doświadczenia rodzimych użytkowników języka, aby móc

dokonywać właściwych wyborów w zakresie form, a także planów i strategii działania (M. Dakowska 2001: 73). Umiejętność komunikacji polega na wykorzystaniu wszystkich dostępnych źródeł informacji w sposób zintegrowany i strategiczny – taki charakter musi mieć także doświadczenie komunikacyjne w języku obcym nabywane w warunkach szkolnych.

Komunikacja językowa ma charakter personalny, a także interpersonalny – indywidualny i masowy (F. Grucza 1996a: 26, por. M. Dakowska 2001: 88). Bierzemy w niej udział w różnych rolach: jako odbiorcy indywidualni, jako członkowie grupy będącej odbiorcą zbiorowym, a czasem jako odbiorcy niezamierzeni – obserwatorzy komunikatu przeznaczonego dla kogoś innego. Także jako nadawcy przeznaczamy nasze wypowiedzi dla odbiorców indywidualnych (czasem samych siebie – np. pisząc pamiętnik, czasem innych odbiorców indywidualnych – np. pisząc do nich osobiste listy) lub grupowych (np. w czasie wygłaszania referatu, pisania artykułu mającego ukazać się drukiem itp.). W procesie nauki języka obcego uczący się powinni mieć okazję występowania we wszystkich tych rolach. Oznacza to, że powinni oni mieć okazję wykonywania *relevantnych* z punktu widzenia owych ról komunikacyjnych, *autentycznych* zadań i ćwiczeń, dzięki którym mogliby zdobywać, gromadzić i wzbogacać swoje doświadczenie komunikacyjne, przydatne im w wypełnianiu ich rzeczywistych ról w procesie komunikacji językowej, a także w procesie dydaktycznym (na temat roli autentycznej komunikacji na lekcji oraz tekstów autentycznych w nauce języka obcego zob. też J. F. Valentine Jr./ L. M. Repath-Martos 1997).

Wyrażenia *autentyczne zadanie* komunikacyjne nie należy utożsamiać z koncepcją uczenia się poprzez odgrywanie różnych ról komunikacyjnych (turysty, sprzedawcy, policjanta itp.), jak to miało miejsce np. w podejściu komunikacyjnym (por. rozdz. 3.1.). Różnica pomiędzy autentycznymi zadaniami komunikacyjnymi, a zadaniami polegającymi na odgrywaniu ról komunikacyjnych, np. wcielaniu się w różne osoby (tzw. *role plays*), jest zasadnicza. Dakowska (2001: 160 i n.) zauważa, że ćwiczenia takie, jeśli oparte są na sztucznych intencjach komunikacyjnych, są równie umowne i nieautentyczne jak dryle językowe i nie posiadają żadnych walorów ćwiczenia autentycznego. Uczeń uczy się na pamięć zwrotów, wnosząc z takich ćwiczeń znikome korzyści poznawcze. Zadania pobudzające procesy poznawcze uczących się muszą mieć „charakter odkrywczy” (por. H.-J. Krumm 1993: 18 i n.), co nie znaczy, że nie mogą być one w żaden sposób manipulowane tak, aby uczący się identyfikował się z nimi pod względem swojej zdolności i gotowości komunikacyjnej, postrzegał i umiał spełnić warunki wzięcia udziału w zadaniu komunikacyjnym. Aby móc wykonywać proste działania komunikacyjne, uczący się może zapoznać się także z uproszczonymi wzorami komunikacyjnymi (S. Grucza 2000: 92). Postulat autentyczności – podobnie jak w przypadku tekstów stanowiących materiał nauczania języka obcego – odnosi się zatem do raczej *adekwatności komunikacyjnej* zadań, jakie uczący się wypełniają w trakcie nauki. Dziecko, które uczy się języka ojczystego, uczestniczy w komunikacji jako obserwator i podmiot zdarzeń komunikacyjnych w swojej tożsamości, natomiast uczeń w sytuacji odgrywania ról często staje wobec zadań, do których nie posiada odpowiedniego doświadczenia i przygotowania (M. Dakowska 2001: 89). Zadania adekwatne komuni-

kacyjne muszą uwzględniać rzeczywistą tożsamość uczących się i rozwijać umiejętności potrzebne i przydatne im w rzeczywistej komunikacji językowej (por. m. in. I. Mohr 2005: 18, S. Schmölzer-Eibinger 2006: 23).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, Nr 51, poz. 458, z późniejszymi zmianami) określa cele wychowawcze i edukacyjne polskiej szkoły. Szkoła powinna wyposażyć swoich uczniów w kompetencje, które umożliwią im sprostanie wyzwaniom, jakie niesie ze sobą postęp technologiczny, gospodarczy i polityczny współczesnego świata. Do kompetencji tych należy między innymi: kompetencja zdobywania, przetwarzania i prezentacji wiedzy w oparciu o różne źródła informacji, umiejętności wyrażania i uzasadniania swoich poglądów i przekonań, umiejętności współdziałania (także: komunikowania) z innymi ludźmi, umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz rozwiązywania problemów. Cele te dotyczą także nauczania języków obcych w szkole, zaś ćwiczenia, u podstaw których leży dążenie do rozwoju tych kompetencji, zasługują na miano zadań autentycznych i adekwatnych komunikacyjnie. Jak można łatwo zauważyć, wykraczają one dalece poza tradycyjne pojmowanie nauki języka obcego jako nabywania znajomości struktur gramatycznych i leksykalnych. Nie oznacza to, że ćwiczenia w nauczaniu języków obcych nie mogą być ukierunkowane za zdobywanie wiedzy w zakresie form językowych. Podobnie jak materiał nauczania powinien być skonstruowany tak, aby umożliwić uczącym się zgromadzenie rozległej wiedzy językowej i niejęzykowej potrzebnej w komunikacji, tak i zadania, które wykonują uczniowie podczas nauki języka obcego, mogą być bardziej ukierunkowane na zrekonstruowanie treści tekstów, lub bardziej na opracowanie ich warstwy językowej, np. poprzez parafrazę wybranych wyrażen z tekstu – por. zadanie z Newsweek (5.06.2005) w rozdz. 4.1. Krytycznie należy jednak odnieść się do propozycji formułowanych przez niektórych glottodydaktyków (por. np. H. Komorowska 1999: 194), zgodnie z którymi podstawą rozwoju umiejętności językowych jest uprzednio wprowadzone i przećwiczone słownictwo oraz uprzednio poznane i opanowane struktury składniowe. Mimo iż postulat intensywnego ćwiczenia struktur językowych w procesie nauki języka obcego wydaje się uzasadniony, to nie można przymykać oczu na pojawiający się tu – znów podobnie jak w przypadku drylów językowych – problem „przejścia” od ćwiczenia danej formy do stosowania jej w swobodnej komunikacji. Transfer taki po prostu się nie udaje (por. C. Srole 1997: 105, W. Butzkamm 2002: 203 i n., S. Even 2003: 35 i n.). Dlatego, jak wielokrotnie była już o tym mowa wcześniej, uczący się od samego początku powinien mieć możliwość uczestniczenia w aktach komunikacyjnych, a więc stopniowego rozwoju swojej wiedzy językowej dzięki działaniom komunikacyjnym, nie wedle zasady *“learn now, use later”*, lecz *“use as you learn, learn as you use”* (W. Butzkamm 2002: 113, por. też N. Glaudini Rosen/ L. Sasser 1997: 36, D. E. Eskey 1997: 133, G. Bach 2005: 19). Uczestniczenie w działaniach komunikacyjnych nie oznacza wcale, że uczący się, który dopiero gromadzi wiedzę o środkach językowych potrzebnych mu w tych działaniach, pozostawiony jest sam sobie i pozbawiony pomocy nauczyciela. Nauczyciel może i powinien sterować procesem

uczenia się poprzez stosowanie np. „podpowiedzi” leksykalnych i gramatycznych w ćwiczeniach (por. M. Olpińska 2005: 68 i n.). Niemniej jednak ćwiczenia te od początku powinny być skonstruowane tak, aby ćwiczone w nich formy językowe jednocześnie służyły interakcji językowej, wspomagały i wzbogacały ją. Rodzaj interakcji językowej, jaką podejmują uczący się w trakcie nauki języka obcego, ma dla skuteczności tego procesu wielkie znaczenie. Korzystne warunki dla akwizycji językowej można bowiem stworzyć nie tylko poprzez odpowiednie przygotowanie samego materiału nauczania (uproszczenie inputu – por. G. Henrici 1995: 14) i nie tylko dzięki uwzględnieniu odpowiedniego kontekstu lingwistycznego i nie-lingwistycznego, ale również dzięki zastosowaniu odpowiednich interakcyjnych działań językowych. G. Henrici (*ibid.* 151) nazywa te działania „negotiation of meaning” i zalicza do nich takie strategie jak: wymiana informacji, pytania wyjaśniające, pytania precyzujące, prośby o powtórzenie, potwierdzenia, korekty, precyzowanie, parafrazy, powtórzenia, rozszerzenia i uzupełnienia wypowiedzi itp. Jak wynika z jego badań, zastosowanie tych strategii na lekcji języka obcego, zamiast redukcji interakcji pomiędzy nauczycielem a uczącym się do prostego schematu pytanie – odpowiedź, powoduje większe zainteresowanie uczących się w przetwarzaniu problemu i jego rozwiązaniu oraz wzrost ich aktywności i samodzielności. Zaś aktywność i samodzielność uczących się – prowadząca do ich wzmożonej własnej produkcji językowej – bardzo stymuluje proces uczenia się i bardziej niż w przypadku samej tylko recepcji wypowiedzi skłania do formalnego przetwarzania językowego (por. „*output hypothesis*” – M. Swain 1985, tu: G. Henrici 1995: 17, W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 6).

Choć nie wszystkie ćwiczenia muszą stanowić spójne teksty, czy dłuższe wypowiedzi, chodzi o to, aby formy językowe nie były ćwiczone w izolacji od ich znaczenia i kontekstu użycia, ich funkcji komunikacyjnej, jak miało to miejsce w dawniejszych metodach nauczania języków obcych (np. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, czy w metodach kognitywnych). Centralną kategorią, „jednostką nauczania”, było w tych metodach zdanie, co wyraźnie odzwierciedlało się w konstrukcji materiałów dydaktycznych, a przede wszystkim ćwiczeń, zaś nauka języka była ukierunkowana wyraźnie na opanowanie wyrażań, struktur i tworzenie poprawnych zdań. Zadania językowe, które uczący się wykonywali w trakcie nauki, najczęściej opierały się zatem na materiale wyizolowanych z kontekstu pojedynczych zdań. Podobnie w kontroli osiągnięć najważniejszą rolę odgrywały testy gramatyczno-leksykalne (*Teste dich selbst!*, 1994), w których najważniejszym (często jedynym) kryterium była poprawność leksykalna i gramatyczna zdań. Musimy jednakże pamiętać, iż zdanie jest tylko konstruktem, tworem wyidealizowanym, wyrwanym z kontekstu komunikacyjnego, a więc oderwanym od rzeczywistości komunikacyjnej:

Dass der Satz dennoch so überaus erfolgreich in den mutter- und fremdsprachlichen Unterricht eingetreten ist, hat bewirkt (...), dass sich dieses Konstrukt sozusagen illegal eine Referenz im Konkreten verschafft hat, indem es sich in den Alltagsgebrauch regelrecht eingeschlichen hat. Die Abwesenheit seiner Referenz ist in Vergessenheit geraten (R. Rath 2004: 104, por. rozdz. 1.2.).

Dlatego we współczesnej glottodydaktyce coraz liczniejsze są postulaty rezygnacji ze zdania jako jednostki nauczania i zastąpienia go tekstem w sytuacji komunikacyjnej (H.-J. Krumm 1993: 6 i n.; por. rozdz. 2.1.).

2.2. Kwestionariusz analizy koncepcji nauczania języków obcych

Konstrukcja kwestionariusza do analizy koncepcji nauczania języków obcych, który chciałabym zaproponować w tym rozdziale, odzwierciedla strukturę rozważań teoretycznych zawartych w poprzedzających go rozdziałach i obejmuje następujące zagadnienia:

- a. koncepcje (rzeczywistego) języka ludzkiego i wynikające z nich definicje przedmiotu nauczania oraz określenie celów nauczania języka obcego;
- b. rodzaje dyskursu stanowiącego materiał nauczania;
- c. procesy przetwarzania dyskursu i ich „udział” w procesie nauki języka obcego;
- d. rodzaje i zakres interakcji komunikacyjnych w procesie nauczania.

Kwestionariusz ten składa się z wielu powiązanych ze sobą pytań, w oparciu o które w kolejnych rozdziałach tej pracy podjęta zostanie próba analizy i ewaluacji wybranych koncepcji glottodydaktycznych.

- Przede wszystkim należy zatem zadać pytanie o to, jaka koncepcja języka leży u podstaw danego podejścia, czyli w świetle jakiej teorii lingwistycznej definiowany jest przedmiot nauczania. W szczególności należy zastanowić się, czy celem nauczania jest rozwój umiejętności realizacji i rozumienia wypowiedzi z uwzględnieniem ich kontekstu i sytuacji komunikacyjnej, a także czy rozwój wiedzy językowej w procesie nauki języka obcego jest zintegrowany z rozwojem wiedzy o sobie, o świecie, o kulturze kraju języka obcego (wiedzy interkulturowej) itp.
- Wyobrażenia na temat przedmiotu nauczania determinują także wyobrażenia na temat procesów przyswajania języka obcego, a także na temat procesów użycia języka w komunikacji – należy więc zastanowić się, czy i w jaki sposób dana koncepcja odnosi się do wiedzy o procesach akwizycji językowej oraz czy i jakie badania nad procesami komunikacji i przetwarzania językowego uwzględniono w planowaniu procesu dydaktycznego w ramach danego podejścia.
- W dalszej kolejności należy uważniej przyjrzeć się materiałom dydaktycznym, „które stanowią jednolicie skonstruowaną całość środków służących do nauczania języków obcych” (B. Skowronek 2005: 8). Ponieważ „treści i całościowa koncepcja materiału glottodydaktycznego powinny być skorelowane z celami nauczania” (tamże), należy zbadać, czy tak rzeczywiście jest w danym przypadku, czyli: jakie „wytwory” komunikacji językowej, jakiego rodzaju teksty stanowią materiał dydaktyczny i jakie cele edukacyjne można w oparciu o nie realizować. Należy zastanowić się, czy wykorzystywane w procesie nauczania języka obcego teksty są autentyczne (adekwatne komunikacyjnie) – czy „przystają do sytuacji komunikacyjnej, w której lub dla której zostały sformułowane” (S. Grucza 2005: 79). Ponadto „w materiałach dydaktycznych (...) decyduje się (...) o doborze, ważności, realizacji i progresji realizowanego materiału oraz de-

terminuje sposoby, fazy i formy pracy w nauczaniu” (tamże) – należy więc ocenić je z tych punktów widzenia. Szczególną rolę pełni tu zagadnienie progresji leżącej u podstaw konstrukcji materiału nauczania. Czy odgrywają tu rolę czynniki morfosyntaktyczne, czy też funkcjonalne? Czy stanowią one jedyne kryterium doboru materiału dydaktycznego, czy też widoczna jest integracja obu rodzajów progresji?

- Oprócz rodzajów tekstów stanowiących materiał dydaktyczny należy ocenić jego jakość (por. S. Grucza 2000: 79 i n.), czyli zbadać, czy oferta językowa (w postaci tekstów) jest odpowiednio zróżnicowana i bogata, tak aby umożliwić uczącym się rekonstrukcję wiedzy językowej i niejęzykowej potrzebnej w komunikacji. Teksty należy zbadać przede wszystkim pod kątem ich autentyczności i adekwatności komunikacyjnej (patrz wyżej) – jeśli materiał dydaktyczny stanowią teksty dydaktyczne lub dydaktyzowane, to należy ustalić, jakie zabiegi dostosowania ich do możliwości i umiejętności uczących się zostały w nich wykorzystane – a także pod kątem ich zanurzenia w kontekście komunikacyjnym. Obecność bogatego kontekstu odgrywa bowiem w procesie nauki języka obcego – w procesie rozwoju umiejętności rozumienia i produkcji dyskursu – pierwszorzędną rolę.
- W tym miejscu należy również zastanowić się nad tym, jaką rolę w procesie nauki języka obcego pełnią wypowiedzi (teksty) formułowane w języku ojczystym uczących się. Czy stanowią one uzupełniający materiał dydaktyczny, czy też pełnią inne funkcje, np. wspomagają procesy rozwoju wiedzy językowej uczących się w zakresie języka obcego (objaśnienia metajęzykowe, ekwiwalenty leksykalne itd.). Należy przy tym zwrócić uwagę także na to, czy i jaką rolę pełnią w procesie glottodydaktycznym umiejętności językowe uczących się w zakresie ich języka pierwszego.
- Na tym tle należy postawić pytanie o rangę, jaką w procesie nauki języka obcego mają formy językowe. Jaką rolę w tym procesie pełnią metajęzykowe wyjaśnienia zjawisk językowych, uświadamianie uczącym się prawidłowości językowych i reguł gramatycznych, świadome uczenie się gramatyki oraz korekta błędów? W jaki sposób formy językowe są w tym procesie ćwiczone?
- Następnie należy poddać analizie zadania językowe, jakie uczący się wypełniają podczas nauki języka, aby ocenić, czy i jakie umiejętności komunikacyjne rozwijane są w tym procesie i w jakim stopniu obejmują one rzeczywiste umiejętności komunikacyjne użytkowników języka. W jakich rolach komunikacyjnych występują uczący się? Należy przy tym pamiętać, iż stopień realności komunikacji w klasie języka obcego zależy od tego, czy uczniowie, podejmując działania komunikacyjne, występują we własnych rolach, czy też pozorują tylko zachowania komunikacyjne.
- Kolejnym pytaniem, jakie należałoby zadać w stosunku do badanych koncepcji nauczania języków obcych, jest pytanie, czy umiejętności komunikacyjne rozwijane są w sposób zintegrowany i zrównoważony. Rozwój poszczególnych umiejętności językowych (por. tabela 1) oznacza zawsze rozwój kompetencji leksykalnej, semantycznej i gramatycznej oraz kompetencji fonetyczno-fonologicznej i/lub ortograficznej, bez nich rozumienie i tworzenie wypowiedzi nie byłoby możliwe. Rozwój strategii radzenia sobie z trudnościami w rozumieniu i własnej produkcji tekstów (kompetencji dyskursywnej) wymaga jednak nie tylko zdol-

ności radzenia sobie z budową gramatyczną i „zawartością” terminologiczną tekstów. Ważne są przy tym także umiejętności analizy dyskursu, uświadomienie sobie cech charakterystycznych dyskursu – układu tekstu i występujących w nim związków czasowych, przestrzennych, przyczynowo-skutkowych i logicznych (por. the rhetorical techniques – L. Trimble 1985: 52 i n.), a także jego rodzaju i funkcji (np. klasyfikacja, opis, różne rodzaje definicji, instrukcje itp. – por. the rhetorical functions, L. Trimble, *ibid.* 69 i n.). Należy zastanowić się zatem, czy wykorzystywane w procesie nauczania języka obcego teksty i zadania stwarzają uczącym się możliwości rozwoju kompetencji dyskursywnej, a także pozostałych kompetencji: pragmatycznej i socjolingwistycznej.

- Skoro celem nauki języka obcego powinno być dążenie do wytworzenia wiedzy, w jaki sposób używać form językowych w celach komunikacyjnych, czyli rozwój i doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, należy zadać pytanie o to, czy w procesie nauki języka wypowiedzi są używane w charakterze środków komunikacji w adekwatnych (naturalnych, autentycznych) sytuacjach komunikacyjnych, a jeżeli tak, to jakie intencje komunikacyjne są reprezentowane w sytuacjach edukacyjnych (np. nakazy, zakazy, instrukcje zabaw, instrukcje zadań do wykonania przez uczniów, przekazywanie/zdobywanie informacji, objaśnianie zjawisk, procesów, zasad działania, zasad pracy i współpracy na lekcji itp. – por. classroom management – W. Butzkamm 2002: 141).
- Z pytaniem o rodzaje i zakres interakcji komunikacyjnych podejmowanych przez uczących się podczas nauki języka obcego wiąże się ściśle pytanie o treści i tematy, które organizują materiał nauczania. Jakiej części i jakich aspektów rzeczywistości językowej i pozajęzykowej dotyczą? Zaspokojeniu jakich potrzeb komunikacyjnych służą? Czy treści nauczania dotyczą komunikacji na tematy codzienne, czy też dotyczą także przeżyć estetycznych, głębokiej refleksji itp. Czy materiały dydaktyczne odnoszą się również do treści specjalistycznych?
- Natomiast z pytaniem o treści specjalistyczne i ich udział w procesie glottodydaktycznym łączy się zagadnienie roli, jaką w tym procesie odgrywają umiejętności niejęzykowe uczących się – umiejętności poznawcze, kompetencje metodyczne, a także kompetencja (inter)kulturowa. Czy i w jaki sposób ich rozwój jest w procesie nauki języka obcego uwzględniony i wspierany?
- Skoro proces nauki języka obcego jest ujmowany jako aktywny proces konstrukcji wiedzy przez uczącego się, to szczególne znaczenie ma w nim uczenie się problemowe i odkrywcze (por. H.-J. Krumm 1993: 18 i n., E. Klip 2003: 22, B. Skowronek 2005: 10, I. Mohr 2005: 19 i 32). Zadania językowe należy zanalizować więc także pod tym kątem, czy i jakiego rodzaju wymagają od uczącego się wysiłku poznawczego, a także, czy i jakie procesy poznawcze wspierane są w trakcie nauki.
- Ostatnim pytaniem, jakie chciałabym postawić w odniesieniu do wybranych koncepcji glottodydaktycznych jest to, czy i jaką rolę pełnią w ich elementy wspierające rozwój autonomii uczących się.

3. Wybrane współczesne koncepcje glottodydaktyczne

Omówione w tym rozdziale wybrane współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych, mimo znacznych różnic w koncepcji planowania procesu nauczania języka obcego, w wyborze i konstrukcji materiału nauczania, technik pracy na lekcji i form zadań językowych, posiadają pewne cechy wspólne, pewien wspólny mianownik. U podstaw tych podejść leży przekonanie, iż programy nauczania języków obcych w szkole zbyt często i zbyt obszernie promowały gromadzenie językowej wiedzy deklaratywnej uczących się – wiedzy o regułach i formach językowych, zaś zaniedbywały rozwój ich wiedzy proceduralnej – rozwój umiejętności językowych. Dlatego we wszystkich trzech omówionych w dalszych częściach tego rozdziału koncepcjach nauczania języków obcych: w podejściu komunikacyjnym i w metodach alternatywnych Callana i SITA, wyraźnie zaznacza się przesunięcie punktu ciężkości nauczania właśnie na rozwój umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w sytuacjach komunikacyjnych. Różnice pomiędzy tymi podejściami polegają jednakże na tym, że opierają się one o różne koncepcje lingwistyczne – u ich podstaw leżą inne wyobrażenia na tego, czym jest przedmiot nauczania, czym jest nauczany język. Inne są także związane z tym wyobrażenia na temat natury umiejętności językowych, a także roli wiedzy językowej i pozajęzykowej w procesie komunikacji. Z analizy podstaw lingwistycznych tych koncepcji glottodydaktycznych, a także z analizy materiałów nauczania i form ćwiczeń wedle kwestionariusza przedstawionego w rozdziale 2, wyniknie ocena ich efektywności i skuteczności w rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczących się.

3.1. Podejście komunikacyjne

Pod nazwą „podejścia komunikacyjnego” lub „metody komunikacyjnej”¹⁶ kryje się koncepcja nauczania języków obcych, która znana jest w glottodydaktyce od połowy lat siedemdziesiątych XX wieku. Podejście komunikacyjne charakteryzuje się tym, iż za swój cel uznaje umożliwienie uczniom „nabycia” umiejętności, które pozwolą im na swobodne komunikowanie się w języku obcym. Podstawą opracowania zasad podejścia komunikacyjnego była daleko idąca krytyka dotychczasowych metod nauczania języków obcych, którym „komunikatywiści” zarzucali zbyt daleko idące skoncentrowanie się na rozwoju wiedzy deklaratywnej uczniów (wiedzy o formach językowych – zarzuty te dotyczyły przede wszystkim metod kognitywnych, zakładających nauczanie języka jako kodu gramatycznego – por. rozdz. 1) i jednocześnie zaniedbywanie rozwoju wiedzy proceduralnej rozumianego jako opanowanie proce-

¹⁶ Ponieważ w literaturze przedmiotu używane są obie nazwy, zarówno „podejście komunikacyjne”, jak i „metoda komunikacyjna”, w rozdziale tym będą one traktowane jako synonimy, mimo iż zasadniczo glottodydaktycznego pojęcia „podejście” nie należy utożsamiać z pojęciem „metoda”.

dur recepcji i produkcji wypowiedzi, konwersacji, strategii komunikacyjnych itp. Choć wydaje się, że takie określenie celu nauczania języka obcego – rozwój umiejętności komunikacyjnych – jest ze wszech miar racjonalne, że większość uczniów chciałaby w procesie nauki języka obcego osiągnąć takie właśnie umiejętności, to jednak w ostatnich latach formułowano sporo głosów krytycznych wobec podejścia komunikacyjnego zarówno ze strony psycholingwistów i glottodydaktyków (por. M. Dakowska 1997, 2001, W. Butzkamm 2002), jak i ze strony praktykujących nauczycieli języków obcych (por. np. D. Werblińska 2000, A. Korsarz 2000). Pod wpływem tej krytyki w metodzie komunikacyjnej nastąpiły daleko idące zmiany, tak że współczesne podejście do nauczania języków obcych różni się pod wieloma względami od jego form wcześniejszych (por. np. aktualizowane wersje podręcznika *Themen*, 1983 – *Themen neu*, 1993 lub *Tangram – Deutsch als Fremdsprache*, 1999–2000 – *Tangram aktuell*, 2004–2005).

Za podstawy lingwistyczne podejścia komunikacyjnego można uznać z jednej strony *teorię aktów mowy* J. L. Austina (1962) i jego ucznia J. R. Searle'a (1969), zaś z drugiej strony koncepcję *kompetencji komunikacyjnej* kanadyjskiego socjolingwisty Della Hymesa (koncepcja ta została przedstawiona przez D. Hymesa po raz pierwszy w artykule z roku 1971, tu: 1979). J. L. Austin i J. R. Searle twierdzili, że każda wypowiedź sformułowana przez człowieka wiąże się z jego pragnieniem wpływania na otaczający go świat lub osiągnięcia jakiegoś celu, tj. wywoływania pożądanых efektów w postaci np. jakiejś reakcji, działania, czy zmiany stanu wiedzy uczestników komunikacji. Ich centralna teza brzmiała, iż każda wypowiedź językowa człowieka jest jednocześnie działaniem społecznym, jest „czynieniem rzeczy”, np. plotkowaniem, uprawianiem polityki, prowadzeniem rozpraw sądowych, zabawianiem innych itp. (por. I. Kurcz 2000: 130). Każda wypowiedź jest aktem mowy – mówcy i odbiorcy, uczestnicząc w procesie komunikacji językowej, wytwarzają i odczytują (interpretują) akty językowe stosując swoje umiejętności językowe, które pozwalają im na sprawne dopasowanie form językowych do intencji i do sytuacji komunikacyjnej. Jako akt językowy każda wypowiedź składa się z kilku aktów cząstkowych: z formy materialnej wypowiedzi – np. dźwiękowej (akt lokucyjny), z jej znaczenia/treści (akt illokucyjny) oraz z zamiaru komunikacyjnego mówcy, który implikuje pożądaną reakcję odbiorcy (akt perlokucyjny).

Na przykład kiedy jedna z osób siedzących przy wspólnym stole zwraca się do innej, mówiąc: „*Czy możesz podać mi sól?*”, to ów partner komunikacyjny musi tę wypowiedź zrozumieć akustycznie, musi także zrozumieć, co jego rozmówca ma na myśli i odczytać tę wypowiedź jako wyraz pewnego życzenia, które powinien spełnić. Jeśli w odpowiedzi na tę wypowiedź poda twórca wypowiedzi solniczkę, to akt językowy jako działanie społeczne się udaje.

Również u podstaw koncepcji D. Hymesa leży rozumienie kompetencji komunikacyjnej jako kompetencji działania językowego. Kompetencja komunikacyjna to według Hymesa kompetencja językowa (termin N. Chomsky'ego, tu: 1971) oraz określone reguły pragmatyczne (społeczne) użycia języka, dostosowanie formy wypowiedzi do partnera komunikacyjnego i sytuacji komunikacyjnej. W procesie akwizycji pierwszego języka dziecko rozwija nie tylko kompetencję językową. Musi ono ponadto poznać owe reguły pragmatyczne (społeczne) użycia języka, musi na-

uczyć się rozróżniać pomiędzy różnymi wariantami wypowiedzi (np. prośba, żądanie, groźba), musi nauczyć się je rozumieć, odpowiednio reagować, a także samemu ich używać. Badania nad procesem rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dzieci prowadził między innymi Jerome Bruner (1987), który pokazał, że odbywa się on dzięki interakcji dziecka z osobami w jego najbliższym otoczeniu, przede wszystkim z matką, a jest możliwy z jednej strony dzięki wrodzonym, uwarunkowanym genetycznie zdolnościom językowym człowieka, a z drugiej strony jest wynikiem ciągłych ćwiczeń i umiejętności uczenia się dziecka (por. M. Olpińska 2004: 39 i n.).

W świetle tych koncepcji naukowych cel nauczania języka obcego w podejściu komunikacyjnym formułowano w następujący sposób:

The goal is to enable students to communicate in the target language. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. Communication is a process; knowledge of the forms of language is insufficient (D. Larsen-Freeman 2001: 128).

W praktyce opracowanie zasad podejścia komunikacyjnego opierało się początkowo na rozróżnieniu pomiędzy procesem naturalnej akwizycji języka a sterowanym procesem uczenia się języka w warunkach szkolnych (por. S. Krashen 1981) – przede wszystkim uczenia się reguł gramatycznych. Postulowano, aby proces nauczania języka obcego także w warunkach szkolnych w jak największym stopniu imitował warunki naturalnej akwizycji języka, a więc aby nauczanie odbywało się bez stosowania instrukcji formalnych, bez lub z minimalnym udziałem wiedzy gramatycznej, poprzez interakcje z partnerami komunikacyjnymi w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, dzięki obcowaniu z autentycznymi materiałami językowymi (tekstami). Zgodnie z zasadami procesu naturalnej akwizycji językowej w ramach podejścia komunikacyjnego przyjęto również, że treść wypowiedzi jest zawsze ważniejsza niż jej forma oraz że w związku z tym nie należy poprawiać uczniowskich błędów językowych. Natomiast pierwszorzędnym celem lekcji języka obcego jest rozwijanie u uczniów tzw. „strategii komunikacyjnych”, polegających na umiejętności rekompensowania braków komunikacyjnych spowodowanych niedostateczną znajomością form językowych (przede wszystkim słownictwa i struktur gramatycznych). Zakładano, iż tylko w ten sposób uczniowie osiągną pożądany stopień kompetencji komunikacyjnej. Dziś jednak wiemy, iż różnice pomiędzy naturalnym procesem nabywania języka a procesem kultywowanym, na przykład pod względem wieku, dojrzałości poznawczej i motywacji uczniów z jednej strony, a pod względem czasu i intensywności nauki z drugiej strony (przeгляд literatury oraz dyskusja na ten temat zob. np. M. Sikorska 2003: 15 i n., 88 i n.), wykluczają utożsamianie tych dwóch procesów. Choć każdy proces uczenia się języka musi opierać się na naturalnych – wrodzonych wszystkim ludziom – procesom przetwarzania informacji językowej (por. M. Dakowska 1997: 39 i n., 2001: 14 i n.)

i w tym sensie jest oczywiście procesem naturalnym, to niemniej jednak u uczniów starszych nauka języka obcego odbywa się w znacznej mierze świadomie, na podstawie nabytych już wcześniej zdolności poznawczych (H.-J. Krumm 1993: 10) i w naturalnych warunkach nie są oni w stanie rozwinąć pełni kompetencji komunikacyjnej. Ich poziom językowy dość szybko zatrzymuje się na poziomie tzw. *plateau* językowego, ich błędy ulegają fosylizacji, w rezultacie czego może powstać specyficzny wariant języka docelowego, zwany *pidginem* (J. Iluk 2000: 14). Aby tego uniknąć, uzupełniono materiały dydaktyczne w podejściu komunikacyjnym o formalne elementy nauki o języku (o gramatyce): „Nie kwestionowana jest w zasadzie przydatność objaśnień gramatycznych w rozwijaniu kompetencji językowej uczących się podczas mało intensywnej nauki języka obcego w szkole. (...) Rekonstrukcja gramatyki mówcy przez słuchacza wyłącznie na podstawie [prezentowanych] tekstów (...) jest trudnym i długotrwałym procesem. (...) Komentarz gramatyczny pozwala w tym wypadku na usunięcie powstałych wątpliwości i uniknięcie tworzenia przez uczących się fałszywych uogólnień” (J. C. Styszyński 2005: 26, por. M. Dakowska 1997/ H.-J. Krumm 1993, W. Butzkamm 2002; podobnie na rolę formalnych instrukcji językowych zwraca się w programach nauczania dwujęzycznego w starszych klasach – por. rozdz. 6.). Nie chodzi tu o to, że w podejściu komunikacyjnym nauczanie gramatyki jako uświadomionej, metajęzykowej wiedzy o regułach gramatycznych odgrywa znaczącą rolę – dominującą formą nauki reguł gramatycznych jest metoda indukcji, gdzie uczący się na podstawie odpowiednich przykładów oraz wypowiedzi, komentarzy, czy instrukcji w postaci schematów, tabeli itp. i przy zastosowaniu minimum objaśnień metajęzykowych, sam odkrywa prawidłowości, uświadamia sobie regularności w użyciu danej formy językowej i formułuje daną regułę gramatyczną (np. *The New Cambridge English Course, Student's Book 3*, 1992, lekcja A2, s.8–9; A6, s.16–17; *Themen neu, Kursbuch 2*, 1993, lekcja 4/3, s.52–53), lecz o to, że bardzo ważne jest wyrabianie u uczniów praktycznych umiejętności prawidłowego budowania oraz rozumienia wypowiedzi. Wiąże się to z dobrem odpowiednich ćwiczeń, a także z korektą błędów uczniowskich.

Jeśli chodzi o podejście do błędów uczniowskich, to należy zauważyć, iż zmieniło się ono w porównaniu do starszych metod nauczania języków obcych, takich jak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, czy metoda audiolingwalna. Zmiana ta po raz pierwszy uwidoczniła się w podejściu kognitywnym do nauczania języków obcych we wczesnych latach siedemdziesiątych. Błąd, w oparciu o hipotezę „języka uczniowskiego” („dialektu przejściowego”, *Interlanguage*, tu: P. S. Corder 1983), uznano wówczas za naturalny element procesu uczenia się. Uczeń, który w procesie nauki języka obcego jest kreatywny i autonomiczny, stawia hipotezy dotyczące struktury i użycia języka obcego – proces akwizycji języka obcego jest wynikiem „kreatywnego procesu konstrukcji”. Po drodze uczeń popełnia oczywiście błędy. Nie oznacza to jednak tego, iż nie powinny one być korygowane, lecz to, że interwencja nauczyciela musi mieć na celu ułatwienie uczącemu się zrozumienia danego zagadnienia (a nie podkreślenie, czy przeforsowanie autorytetu nauczyciela – H.-J. Krumm 1993: 14 i n.). Ponadto oznacza to, że należy uczniowi zapewnić w procesie nauki języka wystarczająco dużo różnorodnych bodźców językowych, możliwości

ćwiczeń i wsparcia tak, aby nie zatrzymał się on na pewnym poziomie rozwoju języka, ale aby stale czynił postępy.

Jeśli chodzi o postulat nauczania języka obcego w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, to trzeba zauważyć, iż podejście komunikacyjne uformowało się w warunkach rosnącego zapotrzebowania na kursy językowe dla obcokrajowców przebywających w kraju danego języka docelowego, którzy chcieli w kraju tym podjąć pracę, bądź naukę. Początkowo w materiałach dydaktycznych w ramach podejścia komunikacyjnego uwzględniano tylko ich potrzeby komunikacyjne, natomiast ignorowano potrzeby uczących się danego języka poza jego obszarem językowym. Zarzut ten dotyczy w szczególności podręczników powstałych w kraju danego języka docelowego o „uniwersalnym” przeznaczeniu (por. np. F. Grucza 2004: 63-64). W nowszych takich podręcznikach można co prawda odnaleźć nieliczne zadania, które uwzględniają rzeczywistą sytuację uczących się języka obcego w szkole (np. *Blueprint one, Students' Book*, 1990, ćw. 7, s. 72¹⁷: *Zaplanujcie w grupie „Międzynarodowy wieczór” dla gości zagranicznych, którzy odwiedzili waszą szkołę. Zaproponujcie program wieczoru i przedyskutujcie alternatywne propozycje, używając wyrażeń podanych w ramce; Deutsch konkret, Arbeitsbuch 3*, 1986, ćw. 1–3, s. 4 – dot. zorganizowania wymiany międzyszkolnej), niemniej jednak zdecydowana większość z nich odnosi się wciąż do sytuacji komunikacyjnych, w których uczący się mogliby się znaleźć z większym (zakupy, wizyta w restauracji, wizyta u lekarza, zakup biletu kolejowego itp.) lub mniejszym (np. poszukiwanie mieszkania – *Deutsch konkret, Arbeitsbuch 3*, 1986, ćw. 11–12, s. 68, wizyta w warsztacie samochodowym – *Deutsch konkret, Arbeitsbuch 3*, 1986, ćw. 12, s. 21, zakup samochodu z ogłoszenia – *Headway Workbook Intermediate*, 1987, ćw. 3, s. 20) prawdopodobieństwem w kraju języka docelowego. Należy przy tym zauważyć, iż wybór tych sytuacji komunikacyjnych, a co za tym idzie wybór intencji komunikacyjnych oraz selekcja treści nauczania i tematów, dotyczy w zdecydowanej większości komunikacji o sprawach „codziennych”, o sprawach banalnych. Tematy zebrane w wielu podręcznikach w zaskakującej mierze pokrywają się ze sobą, a są to najczęściej: wygląd zewnętrzny osób, ubrania, części ciała, jedzenie i picie, pogoda, zajęcia w czasie wolnym, gospodarstwo domowe, nauka lub/i praca, choroby, związki uczuciowe, podróże, przyroda itd. Tylko nieliczne tematy dotyczą zaspokajania potrzeb komunikacyjnych wykraczających poza „wymianę informacji na tematy dnia codziennego”, takich jak zdobywanie wiedzy fachowej, formowanie poglądów, czy zaspokajanie potrzeb estetycznych i artystycznych. Wśród przykładów można wymienić:

- zagadnienia polityczne – demokracja, system polityczny Niemiec (*Deutsch aktiv Neu 1C*, 1990; *Themen neu 2*, 1993), system polityczny Wlk. Brytanii (*The New Cambridge English Course 3*, 1992), system prawny Wlk. Brytanii, sprawa sądowa (*Flying Colours 2*, 1991);
- zagadnienia społeczne – rola kobiety w społeczeństwie (*Deutsch aktiv Neu 1C*, 1990; *Flying Colours 2*, 1991), konflikt generacji (*Deutsch aktiv Neu 1C*, 1990),

¹⁷ Tłumaczenie wszystkich poleceń M.O.

szanse młodzieży na rynku pracy (Deutsch konkret 3, 1985; Deutsch aktiv Neu 1C, 1990), własna firma (Flying Colours 2, 1991), turystyka masowa (Deutsch aktiv Neu 1C, 1990), uprzedzenia rasowe (Flying Colours 2, 1991);

- problemy współczesnego świata – ocieplenie klimatu i oszczędność energii (Flying Colours 2, 1991), zagrożone gatunki zwierząt (Flying Colours 2, 1991), organizacja Greenpeace (Deutsch konkret 3, 1985), nowe technologie (Flying Colours 2, 1991);
- tematy „osobiste” – mocne i słabe strony osób (Flying Colours 2, 1991), lęk przed przyszłością (Deutsch konkret 3, 1985), osobiste nadzieje i ambicje (The New Cambridge English Course 3, 1992);
- sztuka – postać Christo (Flying Colours 2, 1991), malarstwo XX. wieku (Deutsch aktiv Neu 1B, 1987);
- historia – dwa kraje niemieckie przed 1990 (Deutsch konkret 3, 1985; Themen neu 2, 1993), zabójstwo Davida Kennedy’ego (Headway Intermediate, 1986).

Bezpośrednią konsekwencją przyjętego założenia, iż uczący się największe korzyści odniosą z nauki w oparciu o codzienne sytuacje komunikacyjne było to, że za główny cel lekcji języka obcego w procesie nauczania metodą komunikacyjną uznano rozwój umiejętności mówienia¹⁸ (a właściwie obu umiejętności ustnych – mówienia i rozumienia – por. B. Skowronek 2005: 7). W starszych materiałach dydaktycznych w podejściu komunikacyjnym jest to wyraźnie widoczne. Autorzy nowszych podręczników przywiązują większą wagę do rozwoju umiejętności czytania i pisania (jest to szczególnie widoczne w podręczniku *Tangram*; por. niżej). W nowszych materiałach dydaktycznych w podejściu komunikacyjnym podkreśla się także potrzebę rozwoju kompetencji kulturowej (interkulturowej). Jest to zgodne z postulatami formułowanymi w ostatnich latach przez glottodydaktyków, w myśl których: „najwyższym stopniem kompetencji językowej powinna być interkulturowa umiejętność działania w języku obcym” (B. Skowronek 2005: 7). F. Grucza w uzasadnieniu koncepcji dydaktycznej podręcznika *Dein Deutsch* mówi o pojednaniu między Polakami a Niemcami jako jednym z celów nauczania języka niemieckiego jako obcego:

Die Ziele des Deutschunterrichts sollten nicht auf solche Faktoren wie 'Kenntnis der Sprache' oder 'kommunikative Kompetenz' beschränkt bleiben. Ziel des Deutschunterrichts in Polen muss es sein, zur Verständigung zwischen Polen und Deutschen beizutragen. Und dazu reichen Sprachkenntnisse allein, seien sie auch noch so perfekt, nicht aus. Verständigung beinhaltet mehr (2004: 76; por. też 2002a).

J. C. Styszyński (2005: 27 i n.) opowiada się za uwzględnieniem od samego początku procesu nauczania języka obcego informacji kulturoznawczych, które mają przyczynić się do eliminacji stereotypów i uprzedzeń: „Akt komunikacji językowej nie jest zjawiskiem wyłącznie lingwistycznym. (...) Język jest bowiem nie tylko

¹⁸ W literaturze glottodydaktycznej dot. podejścia komunikacyjnego w odniesieniu do umiejętności mówienia, rozumienia ze słuch, czytania i pisania używane jest najczęściej pojęcie „sprawności”.

narzędziem komunikacji, ale i elementem kultury danego narodu. W nim odzwierciedlają się różnice w sposobie widzenia rzeczywistości pozajęzykowej, a także stereotypy zachowania. Nauka języka nie może polegać jedynie na interioryzacji systemu reguł gramatycznych przez uczącego się, lecz musi obejmować również znajomość szeroko pojętej kultury reprezentowanej przez dany język”. W nowszych podręcznikach w podejściu komunikacyjnym znajduje się więc także odpowiednio więcej tematów i treści kulturoznawczych – np. w podręczniku *Flying Colours 2* (1991) w każdym rozdziale (*unit*) znalazła się jednostka lekcyjna (*lesson*) poświęcona prezentacji współczesnej Wlk. Brytanii (*Britain in view*), a także jednostka poświęcona dobrym manierom w różnych kręgach kulturowych (*Lesson 4*), zaś w podręczniku *Deutsch aktiv Neu 1C* (1990) zgromadzono z kolei sporo tekstów literackich. Jednakże w większości podręczników nadal dominujące w procesie nauczania pozostają, obok kompetencji leksykalnej i gramatycznej, umiejętności ustne – ich rozwoju dotyczy większość proponowanych w tych podręcznikach ćwiczeń i zadań.

Zanim jednak ćwiczenia i zadania te zostaną poddane bardziej szczegółowej analizie, należy przyjrzeć się tekstom, które stanowią materiał nauczania w wybranych podręcznikach podejścia komunikacyjnego. Ze względu na specyfikę celu nauczania (rozwój ustnych umiejętności językowych) dominującym rodzajem tekstów są wypowiedzi ustne: krótkie monologi i (częściej) dialogi lub rozmowy kilku osób, są one zwykle nagrane na nośnik dźwięku i stanowią integralną część podręcznika, transkrypcja niektórych z nich znajduje się także w odpowiednich rozdziałach podręcznika. Oprócz nich materiał dydaktyczny stanowią „teksty autentyczne”, m.in. (poczynając od form najkrótszych): nagłówki prasowe, szyldy, slogany reklamowe, ogłoszenia i reklamy, menu, komiksy, krótkie historyjki, noty biograficzne, wiadomości i prognoza pogody, artykuły prasowe, prospekty turystyczne, przepisy kulinarne, listy i teksty „użytkowe”, np. życiorys, a także krótkie teksty literackie – najczęściej wiersze, baśnie oraz opowiadania. Te rodzaje tekstów można znaleźć praktycznie we wszystkich podręcznikach do nauki języka obcego metodą komunikacyjną. W niektórych podręcznikach autorzy umieścili również inne, bardziej „oryginalne”, propozycje, np. fragment „Księgi rekordów Guinnessa”, horoskop, psychozabawę i dowcipy rysunkowe (*The New Cambridge English Course 3*, 1992), fragmenty instrukcji obsługi kserokopiarki (*Deutsch aktiv Neu 1B*, 1987), czy fragmenty programu telewizyjnego (*Themen neu 2*, 1993; *Studio Deutsch*, 1992; *Headway Intermediate*, 1986). Najbardziej uderzającą cechą wspólną tekstów stanowiących materiał dydaktyczny w podręcznikach komunikacyjnych jest to, że są one z reguły krótkie lub nawet bardzo krótkie (istnieją oczywiście wyjątki od tej reguły, ale są one dość rzadkie). Nawet teksty, które w rzeczywistości bywają na ogół znacznie obszerniejsze (np. artykuły prasowe, prospekty turystyczne, baśnie, opowiadania) są dla potrzeb podręczników często skracane lub wybiera się z nich jedynie fragmenty. Nie we wszystkich przypadkach autorzy podręczników podają źródło pochodzenia tekstów – dotyczy to szczególnie artykułów prasowych – co każe zastanowić się, czy są to w ogóle teksty zaczerpnięte z gazet, czy też zostały napisane przez samych autorów dla potrzeb podręcznika i tylko ich forma „udaje” oryginalny tekst prasowy (por. np. notatkę „*What to wear on TV*”, *Blueprint one*, 1990, s. 70).

Podobnie inne teksty zamieszczone w podręcznikach, np. życiorys, listy prywatne i „biznesowe”, a przede wszystkim wypowiedzi ustne, zostały bez wątpienia stworzone specjalnie z myślą o potrzebach i możliwościach uczących się. W świetle rozważań dotyczących tekstów autentycznych w rozdz. 2 nie jest to wcale zarzut pod adresem materiału dydaktycznego, o ile zabiegi te nie spowodowały „zatarcia się” intencji komunikacyjnej spowodowanej zbyt daleko idącym uproszczeniem nie tylko formy wypowiedzi, ale przede wszystkim jej „zawartości komunikacyjnej” – jej sensu, treści. Niestety często właśnie tak się dzieje: zarzutem, jaki można postawić materiałom dydaktycznym w podejściu komunikacyjnym, jest bardzo na ogół pobieżne traktowanie wybranych tematów, a także znaczne ubóstwo kontekstu językowego i pozajęzykowego, mimo licznych ilustracji, fotografii itp. Zbytnie ograniczanie długości, a więc i „zawartości” tekstów jest niewłaściwe z co najmniej dwóch powodów.

Po pierwsze zbyt krótkie teksty dostarczają uczącym się zbyt mało danych językowych, które ci mogliby przetworzyć w procesie nauki – M. Dakowska (2001: 112) tak właśnie formułuje jeden z najważniejszych punktów krytycznych wobec podejścia komunikacyjnego: jest to „nie zrozumienie charakteru interakcji pomiędzy mechanizmem poznawczym ucznia a strukturą danych językowych pochodzących ze środowiska komunikacyjnego”. Zbyt krótkie teksty wykluczają także możliwość analizy struktury dyskursu. Jak pokazują badania, samo skracanie i upraszczanie tekstów, często w połączeniu z ubogim słownictwem, wcale nie przyczynia się do rozwoju umiejętności językowych uczących się (C. Srole 1997: 105). Po drugie powoduje ono także ograniczenie różnorodności działań komunikacyjnych, które mogliby podejmować uczący się w oparciu o owe teksty, czyli ograniczenie różnorodności form pracy nad tekstem i zadań. M. Dakowska (2001: 128) stwierdza: „Podejście komunikacyjne nie odwołuje się do kryteriów doboru tekstów z punktu widzenia przyszłych ról komunikacyjnych ucznia, nie promuje dokładności semantyzacji, głębi rozumienia, aktywizowania procesów pamięci, wykorzystywania tekstów do uczenia się form i zwrotów językowych (...)”.

Rzeczywiście, analizując formy proponowanych w podręcznikach ćwiczeń, które mają rozwijać umiejętności receptywne uczących się, można łatwo zauważyć, iż większość z nich polega na dokonywaniu wyboru określonych informacji z tekstu. Oznacza to rezygnację z dokładnego przetwarzania tekstów na rzecz ich pobieżnego rozumienia, czyli z jednej strony zaniechanie dokładniejszej analizy środków językowych użytych w danej wypowiedzi, a z drugiej strony pomijanie fazy interpretacji wypowiedzi i jej oceny (por. M. Dakowska 2001: 97, I. Christ 2004: 30 i n.). W podręcznikach podejścia komunikacyjnego nie ma także prawie wcale ćwiczeń, których celem jest skłonienie uczących się do analizy struktury dyskursu. Do wyjątków należą na przykład takie zadania, w których chodzi o zrekonstruowanie przez uczących się środków językowych ustanawiających spójność wewnętrzną tekstów (*Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1C*, 1990, ćw. 7 i 8, s. 9 oraz ćw. 17 i 18, s. 35), czy takie, których celem jest analiza środków językowych i budowy poszczególnych części danego typu tekstu, np. listu, czy tekstu argumentacyjnego (*Headway, Student's Book Intermediate*, 1986, ćw. 1–4, s. 29, ćw. 1–7, s. 41, ćw. 1–4, s. 85). W podejściu komunikacyjnym praca nad środkami językowymi (szczególnie rozwój

kompetencji leksykalnej i gramatycznej) ma oczywiście miejsce, jednak odbywa się ona najczęściej niejako „obok” tekstów, w oparciu o wyizolowane z kontekstu przykładowe zdania, wyrażenia, czy słownictwo powiązane z tematem danego rozdziału, np. w podręczniku *The New Cambridge English Course 3* (1992) gromadzeniu i bogaceniu słownictwa i zasobów struktur składniowych służy oddzielna jednostka lekcyjna (nr 6: *Focus on system*) w każdym rozdziale podręcznika, a w podręczniku *Themen neu 2* (1993) każdy rozdział rozpoczyna się od pracy nad środkami językowymi, najczęściej na bazie list słówek i mini-dialogów, zaś dłuższe wypowiedzi pojawiają się dopiero w dalszej części rozdziału.

Jeśli chodzi o rozwój produktywnych umiejętności językowych, to, jak już wspomniano o tym wyżej, główny nacisk położony jest na rozwój umiejętności mówienia. Mimo iż ćwiczenia wspierające rozwój umiejętności pisania także pojawiają się w podręcznikach, to zarówno pod względem ilości, jak i różnorodności zdecydowanie ustępują ćwiczeniom ustnym (wyjątek pod tym względem stanowi podręcznik *Tangram*). Większość ćwiczeń polegających na tworzeniu dłuższej wypowiedzi pisemnej ma charakter rekonstrukcyjny: uczący się ma za zadanie napisać tekst, np. list, odpowiedź na ogłoszenie, życiorys, historyjkę, przepis kulinarny, telegram itp., według podanego wzoru (np. *Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1C*, 1990, Test 2, s. 49 i s. 88, ćw. 3, s. 63; *Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1B*, 1988, ćw. 1, s. 72, ćw. 2c, s. 74, ćw. 3, s. 75, ćw. 10, s. 114; *Headway, Workbook Intermediate*, 1987, ćw. 8, s. 22; *Headway, Student's Book Intermediate*, 1986, s. 29, 41, 64; *Flying Colours, Workbook 2*, 1991, ćw. 5, s. 13, ćw. 6, s. 17, ćw. 6, s. 25, ćw. 6, s. 37; *Blueprint one Students' Book*, 1990, ćw. 5, s. 62, ćw. 10, s. 70). Do bardziej swobodnych form wypowiedzi pisemnej należą ćwiczenia polegające na opisywaniu ilustracji, rekonstruowaniu w postaci tekstu narracyjnego dialogów i rozmów, tworzeniu tekstów paralelnych do tekstów w podręczniku, streszczaniu tekstów z podręcznika, tworzeniu historyjek z wykorzystaniem podanych wskazówek i informacji itp. (np. *Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1C*, 1990, ćw. 1, s. 15, ćw. 2, s. 19, ćw. 3, s. 39, ćw. 13, s. 62; *Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1B*, 1988, ćw. 10, s. 80, ćw. 11, s. 114, ćw. E, s. 125; *Headway, Workbook Intermediate*, 1987, ćw. 4, s. 40), czy też ćwiczenia „kreatywne”, takie jak wyrażanie swojego zdania na zadany temat, argumentowanie za lub/i przeciw pewnym poglądom, a nawet „próby literackie”: dopisywanie alternatywnych zakończeń historyjek, tworzenie własnych historyjek, opowiadań i wierszy (np. *The New Cambridge English Course, Student's Book 3*, 1992, ćw. 8, s. 27, ćw. 10, s. 49; *Themen neu, Kursbuch 2*, 1993, 1–4, s. 122; *Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1B*, 1988, ćw. 4, s. 19).

Wróćmy jednak do ćwiczeń mających na celu rozwijanie umiejętności mówienia, gdyż, jak wspomniano wyżej, one właśnie dominują w podręcznikach podejścia komunikacyjnego. Wśród najczęściej występujących form ćwiczeń w wybranych podręcznikach poddanych analizie można wymienić następujące: opisywanie, porównywanie i interpretowanie rysunków, fotografii, czy (rzadziej) tabeli, diagramów i schematów, tworzenie opowiadań na bazie historii rysunkowych, wyrażanie własnego zdania na wybrane tematy, opowiadanie o sobie, swojej rodzinie, środowisku, regionie i kraju, dialogi w parach, wywiady, dyskusje, praca w grupie, prezentacje na wybrane tematy (np. *Themen neu, Kursbuch 2*, 1993: system szkolnictwa oraz

system polityczny w kraju ojczystym uczącego się, ćw. 9, s. 27 i ćw. 11, s. 103), streszczanie lub referowanie treści tekstów z podręcznika, ustosunkowywanie się do tekstów, np. udzielanie porad w odpowiedzi na „listy czytelników” (*Themen neu, Kursbuch 2*, 1993: ćw. 9, s. 40), quizy, zagadki oraz tworzenie fikcyjnych historii i opowiadań. Jednak najbardziej rozpowszechnioną formą ćwiczeń ustnych są zadania polegające na wcielaniu się przez uczącego się w różne role komunikacyjne, np. klienta w banku, czy na poczcie, turysty, osoby poszukującej mieszkania, bądź pracy. Uczący się, przyjmując te role komunikacyjne, ma za zadanie albo „odgrywać” je dzięki wykorzystaniu „zadanych” wyrażen językowych, albo też improwizować w zarysowanych ogólnie sytuacjach komunikacyjnych. Takie działania służą w zamyśle temu, aby stworzyć uczącemu się możliwość „przećwiczenia” w klasie różnych sytuacji komunikacyjnych i „dostarczenia” mu potrzebnych środków językowych, „dzięki którym poradzi sobie w konkretnych sytuacjach” (B. Skowronek 2005: 9). Założenie to może budzić jednak pewne poważne zastrzeżenia.

Po pierwsze istnieje ogromna różnica pomiędzy odgrywaniem ról komunikacyjnych a symulowaniem autentycznych zachowań komunikacyjnych – niejednokrotnie uczący się odgrywają role, nie mające wiele wspólnego z sytuacjami, w których mogłyby się znaleźć w rzeczywistości. Sytuacje te są często mało lub nawet całkiem nieprawdopodobne z punktu widzenia osób uczących się języka obcego, często też wymaga się od nich wcielenia w postacie, którymi nie są i nigdy nie będą (np. szefa działu personalnego w przedsiębiorstwie – ćw. 23, s. 87, *Deutsch konkret, Lehrbuch 3*, 1985; baleriny Niny Ananiashvili z Bolshoi Ballet w Moskwie – ćw. 3, s. 46, *Blueprint one Students' Book*, 1990; czy brytyjskiego policjanta – ćw. 8, s. 47, *The New Cambridge English Course, Student's Book 3*, 1992, ćw. 3, s. 78, *Blueprint one Students' Book*, 1990), a nawet w postaci całkowicie fikcyjne (np. Antek Pistolet, bohater baśniowej opowieści – ćw. 5, s. 25, *Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1B*, 1987). Także ze względu na sztuczność (re)prezentowanych w nich intencji komunikacyjnych zadania te nie mają, jak zauważa Dakowska (2001: 160 i n.), walorów ćwiczenia autentycznego. Po drugie niektórzy glottodydaktycy (np. M. Dakowska, tamże) oceniają ten typ zadań bardzo krytycznie, uważając je za ćwiczenia „równie umowne i nieautentyczne jak dryle językowe”, z których uczący się nie wynosi żadnych korzyści poznawczych. Tyle tylko, że uczeń, wykonując takie ćwiczenia, uczy się na pamięć nie zwrotów, pojedynczych struktur, czy zdań – jak w metodzie audiolingwalnej (por. też Metoda Callana i SITA w rozdz. 3.2.), a dłuższych wypowiedzi, np. całego dialogu. Tymczasem dzięki zgromadzonej wiedzy naukowej o procesie komunikacji i procesach przetwarzania dyskursu (por. rozdz. 1) wiemy, że nie jest możliwe stworzenie jakichkolwiek gotowych recept na poradzenie sobie w sytuacjach komunikacyjnych. W procesie nauczania języka obcego powinno w związku z tym chodzić raczej o to, aby uczący się rozwijali umiejętności, które pozwolą im odnaleźć się w każdej nowej sytuacji komunikacyjnej, a nie tylko w tych „przećwiczonych” (por. M. Jańska 2006: 59: „Unter *Kompetenz* wird die Anwendung von Wissen und Können in weitgehend unvorhersehenen Situationen verstanden“ – podkreślenie M.O.). Aby to było możliwe, uczący się powinni występować na lekcji języka obcego w swoich własnych rolach – nadawców i odbiorców, biorących udział w rzeczywistej interakcji glottodydaktycznej (por. F. Grucza 2006: 43), a ich

działania komunikacyjne powinny być autentyczne, powinny służyć zaspokojeniu rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych, takich jak gromadzenie informacji, „dzielenie się” informacjami, wyrażanie własnych poglądów, wymiana poglądów itd. Wymóg autentyczności dotyczy więc także zadań, które polegają na „wcielaniu się” w role innych osób (por. techniki dramowe w rozdz. 4.2.): na przykład gdy uczeń podczas pracy grupowej na lekcji wciela się w postać członka komisji, wybierającej spośród kilku kandydatów osobę, która otrzyma nagrodę pieniężną lub stypendium, to w takim ćwiczeniu ma on możliwość doskonalenia umiejętności dokonywania wyboru spośród kilku możliwych opcji, jego uzasadniania i ewentualnie przekonywania innych do tego wyboru, co stanowi umiejętności przydatne nie tylko na lekcji języka obcego, ale także w życiu codziennym.

Podsumowując, można stwierdzić, iż podejście komunikacyjne opiera się za słusznych z punktu widzenia współczesnych osiągnięć lingwistyki założeniach, jednak w praktyce założenia te były czasem niewłaściwie interpretowane. Przykładem może tu być znaczne ograniczenie sytuacji i intencji komunikacyjnych, a co za tym idzie działań komunikacyjnych uczących się (do tych dotyczących „załatwiania” spraw dnia codziennego), wyróżnienie umiejętności mówienia jako najbardziej pożądanej umiejętności komunikacyjnej, której poświęcano najwięcej uwagi na lekcji języka obcego, rezygnacja z włączenia formalnych instrukcji językowych do procesu nauczania, w tym z wszelkich objaśnień w języku ojczystym uczących się (W. Butzkamm 2002: XIV i 80), czy też daleko idąca rezygnacja z korekty błędów uczniowskich. Niesłuszne było również twierdzenie, że treść wypowiedzi w języku obcym jest ważniejsza niż jej forma, zważywszy na to, iż treści wypowiedzi są zawsze „zakodowane” w formach językowych – tylko dzięki „znakom symbolicznym”, jakimi są formy językowe, ludzie są w stanie informować o czymś i rozumieć informacje przekazywane im przez innych uczestników komunikacji (por. F. Grucza 1997: 16). Podobne wątpliwości budzi postulat nauczania przy pomocy jedynie „autentycznych” materiałów językowych i w „autentycznych” sytuacjach komunikacyjnych – w praktyce oznaczało to znaczne ograniczenie różnorodności tekstów, ich nadmierne skracanie i upraszczanie, przez co niejednokrotnie traciły one walory poznawcze, ubóstwo kontekstu językowego i niejęzykowego oraz redukcję różnorodności zadań i form pracy z tekstem. Badania, które przeprowadziła J. Lempart (2007) wśród nauczycieli języka angielskiego w szkołach podstawowych (klasa 3) pokazały zresztą, iż nauczyciele bardzo rzadko wykorzystują na swoich lekcjach materiały i zadania autentyczne, zaś „zadania komunikacyjne (...) sprowadzają się do drillów, podczas których [nauczyciele] sprawdzają poprawną wymowę nowo wprowadzonych słów lub też ‘sprawiają’, żeby dzieci je zapamiętały” (J. Lempart, *ibid.* 35–36). Podobnie postulat nauczania poprzez interakcję z różnymi partnerami w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych sprowadzono zbyt często do odgrywania przez uczniów fikcyjnych ról komunikacyjnych. W rezultacie „obserwacje lekcji wskazują, że sposobności do osadzonej w kontekście zbliżonym do życia codziennego i sensownej komunikacji było w klasie niewiele” (Lempart, tamże), niezbyt popularne jest również „uczenie się, jak się uczyć oraz refleksja”, czyli elementy wspierania autonomii uczących się. Natomiast inne założenia podejścia komunikacyjnego – np. postulat uczenia się od początku przez swobodne i kreatywne wy-

powiadanie się (por. M. Olpińska 2005), czy też intensywny rozwój umiejętności dyskursywnych poprzez różnorodne formy ćwiczeń „tekstowych” (polegających na tworzeniu pełnych wypowiedzi [tekstów], nie zaś pojedynczych zdań), są niewątpliwie słuszne z punktu widzenia celu nauczania języka obcego, jakim jest rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się. W podejściu komunikacyjnym zaproponowano także innowacyjne podejście do zagadnienia progresji materiału nauczania – odejście od progresji gramatycznej (strukturalnej, według kryteriów morfosyntaktycznych) na rzecz koncepcji selekcji i gradacji elementów językowych według ich przydatności w procesie komunikacji językowej, pod względem funkcji, sytuacji, czy kategorii semantycznych (tzw. progresja komunikacyjna lub pragmatyczna – por. M. Sikorska 2003). Nie oznacza to, że dzięki temu wyjaśniono i rozwiązano wszystkie problemy dotyczące progresji materiału nauczania, wręcz przeciwnie – wyniki badań naukowych przemawiają raczej za koniecznością integracji obu typów progresji (przegląd badań, w: M. Sikorska, *ibid.* rozdz. 3; por. też M. Dakowska 2001: 88 i n., W. Butzkamm 2002: 192 i n.; rozdz. 2.). W wyniku tej dyskusji naukowej w większości podręczników podejścia komunikacyjnego materiał gramatyczny uporządkowany jest w zależności od częstotliwości użycia danej formy w wypowiedziach użytkowników języka (np. w języku niemieckim czas *Perfekt* przed czasem *Präteritum*).

3.2. Metody alternatywne: Metoda Callana, Metoda SITA

Jedną z pierwszych konsekwencji zmian ustrojowych w Polsce po roku 1989 był ogromny spadek zainteresowania nauką języka rosyjskiego na korzyść języków zachodnich, szczególnie języka angielskiego i niemieckiego, ale też francuskiego, hiszpańskiego, czy włoskiego. Taki rozwój wypadków zastał polski system oświaty w dość niekorzystnym położeniu znacznych braków kadrowych oraz braków odpowiednich materiałów dydaktycznych. Podjęto więc w tym czasie intensywne wysiłki w celu zmiany tego stanu rzeczy, które przyczyniły się do pewnej poprawy sytuacji – por. F. Grucza (1996b, 1999). Niemniej jednak, szczególnie ze względu na zbyt małą liczbę godzin przeznaczoną na naukę języków obcych, a także ze względu na organizację systemu oświaty w Polsce utrudniającej kontynuację nauki jednego języka obcego we wszystkich typach szkół, do których uczęszcza dany uczeń (np. szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), praktycznie nie istnieje możliwość zapewnienia uczącym się opanowania dwóch języków obcych, lecz najwyżej, jeśli w ogóle, jednego języka obcego (więcej o tym w: M. Olpińska 2006; por. też F. Grucza 2004: 72)¹⁹. Wobec tego zrozumiałe jest, że ogromną popularnością

¹⁹ Na podobne problemy istniejące w Niemczech zwraca uwagę m.in. D. Wolff (2005: 153 i n.), krytykując m.in. zmniejszanie godzin na naukę języka obcego w niemieckich szkołach, a także ogólne braki kadrowe i finansowe, brak reformy systemu kształcenia nauczycieli oraz samej metodyki nauczania języków obcych (krytyka metody komunikacyjnej).

wśród Polaków cieszy się oferta prywatnych szkół językowych, które swoim słuchaczom proponują często alternatywne sposoby podwyższenia kwalifikacji językowych. Metody alternatywne budzą wielkie zainteresowanie nie tylko z powodu ograniczonych możliwości szkół publicznych w zakresie nauczania języków obcych, ale też z powodu braku przekonania o ich skuteczności, rozczarowania wielu uczniów metodami „tradycyjnymi”, często nie przynoszącymi w ich odczuciu oczekiwanych rezultatów, czyli sukcesów w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej. Nauka języków obcych w szkole kojarzona jest często z wielkim wysiłkiem, stresem, natomiast prywatne szkoły językowe posługują się w swoich kampaniach reklamowych i materiałach promocyjnych hasłami odwołującymi się do pozytywnych emocji, obiecując „*szybką naukę, bez wysiłku, naukę bez stresu*”, oraz bardzo szybkie i odczuwalne postępy „*od razu mówisz, nauka 4 razy szybciej*”, „*rok nauki w tydzień*” itp.

Zważywszy na sporą skalę tego zjawiska, warto przyjrzeć się bliżej wybranym metodom alternatywnych (tu: Metodzie Callana i Metodzie SITA) i spróbować ocenić ich skuteczność w porównaniu z innymi koncepcjami nauczania języków obcych. Nie jest to zadanie łatwe. Podstawową przeszkodę stanowi brak dostępu do opracowań naukowych na temat tych metod. Na temat Metody Callana w opracowaniach naukowych (np. W. Figarski 2003: 79-80) oraz artykułach prasowych o charakterze naukowym (m. in. Krakowian 2000/ Iwaszyn 2003; tu w: M. Lipińska-Derlikowska 2008) można znaleźć jedynie wzmianki. Ważną próbą glottodydaktycznej ewaluacji Metody Callana jest praca doktorska Magdaleny Lipińskiej-Derlikowskiej, obroniona w styczniu 2008 r. na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Natomiast na temat Metody SITA w ogóle próżno by szukać opracowań naukowych (jeśli nie liczyć *Przedmowy* do podręczników kursów językowych Metodą SITA autorstwa J. Fisiaka, tu: *Kurs języka niemieckiego średnio zaawansowany, część I*, 2002, 4). Z tego względu analiza obu metod alternatywnych musi być oparta na samych tylko materiałach dydaktycznych. Jednakże, aby dobrze ocenić ich szanse we wspieraniu rozwoju kompetencji uczących się, należy sięgnąć także do literatury fachowej dotyczącej innych metod alternatywnych oraz najnowszych badań nad pracą mózgu. Dlatego też w rozdziale tym obie metody zostaną najpierw opisane pod kątem struktury i organizacji procesu nauczania języka obcego, następnie ich założenia zostaną zanalizowane w świetle badań naukowych nad procesami uczenia się i przetwarzania językowego w mózgu, wreszcie krytycznej analizie wedle kwestionariusza przedstawionego w rozdz. 2 zostaną poddane materiały dydaktyczne stosowane w obu metodach.

METODA CALLANA

Ta „metoda” nauczania języka angielskiego²⁰ zawdzięcza nazwę swojemu twórcy i autorowi wszystkich stosowanych w niej materiałów dydaktycznych. Robin K.T.

²⁰ Komercyjny sukces szkół językowych prowadzących kursy języka angielskiego Metodą Callana sprawił, iż na rynku usług językowych w Polsce pojawiają się również oferty nauki

Callan opracował swoją „metodę” w roku 1960, zaś dalsze prace nad jej sprawdzeniem, doskonaleniem oraz stworzeniem podręczników trwały kolejne 15 lat (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 38). Na polskim rynku szkoły Callana istnieją od 1990 roku. W roku 1959 Callan był wykładowcą szkoły Berlitz w Salerno, we Włoszech. Swoją „metodę”, którą opracował po zebraniu rocznych doświadczeń w nauczaniu języka obcego, oparł na krytyce metody bezpośredniej, stosowanej w szkołach Berlitz od lat dwudziestych XX w. Nauka języka angielskiego Metodą Callana obejmuje 12 etapów, każdy po średnio 15 godzin nauki. Zakłada się, że na każdym etapie uczący się ma opanować co najmniej 250 słów (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 10 i n.). Tak więc uczący się po około 180–210 godzinach nauki opanowuje około 3000–3500 słów, czyli „osiąga poziom egzaminu *Cambridge First Certificate*” (*ibid.* 14). Szkoła Callana udziela każdemu słuchaczowi pisemnej gwarancji pomyślnego zdania tego egzaminu, oczywiście pod warunkiem dotrzymania przez niego warunków gwarancji, między innymi aktywnego uczestniczenia w zajęciach, przystępowania do egzaminów na końcu każdego etapu nauki, czy samodzielnego pisania dyktand i wypracowań, których tematy zawarte są w materiałach dla nauczycieli. Zestaw materiałów dydaktycznych kursu Metodą Callana obejmuje 6 podręczników (do poziomu *First Certificate*, dodatkowo podręcznik 7 dla poziomu *Cambridge Advanced Certificate*), kasety audio, słowniczek zawierający wszystkie słowa i zwroty używane w sześciu podręcznikach, podręcznik z wyjaśnieniami zasady działania Metody Callana oraz informator z ogólnymi wiadomościami o metodzie. Zajęcia prowadzone są zwykle w cyklach po 3 jednostki, z których każda trwa 50 min, choć możliwe jest inne rozplanowanie czasu pracy wedle indywidualnych możliwości i preferencji uczących się. Każda jednostka zajęć prowadzona jest przez innego lektora. Lektor, w przeciwieństwie do pracowników zatrudnionych w szkołach Berlitz, nie musi być mówcą rodzimym języka angielskiego, nie musi być także wykwalifikowanym nauczycielem języka obcego, musi natomiast ukończyć specjalne szkolenie w Metodzie Callana w wymiarze 30 godzin. Grupy uczących się są heterogeniczne ze względu na wiek i liczą maksymalnie 12 osób.

Struktura zajęć wygląda zawsze jednakowo: uczący się ma za zadanie zapoznać się w domu z materiałem kolejnych jednostek lekcyjnych, składającym się z ponumerowanych kolejno pytań i odpowiedzi. W klasie lektor zadaje pytania i wskazuje osobę, która ma udzielić na nie odpowiedzi. Jeśli udzielona odpowiedź jest prawidłowa, prowadzący natychmiast przechodzi do następnego pytania. Jeżeli natomiast wskazana osoba nie potrafi udzielić prawidłowej odpowiedzi, lektor wskazuje inną osobę lub „podpowiada”, samemu zaczynając poprawne zdanie. Może on też sam odpowiedzieć na zadane przez siebie pytanie i poprosić słuchacza o powtórzenie swojej wypowiedzi. Podczas zajęć prowadzący zwraca bardzo dużą uwagę na dokładność i poprawność odpowiedzi uczących się – ich forma musi odpowiadać „słowo w słowo” formie zamieszczonej w podręczniku. Wszelkie błędy w wypowiedziach słuchaczy są poprawiane na bieżąco, zawsze w tej samej formie:

innych języków metodami wzorowanymi na Metodzie Callana. Dotyczy to przede wszystkim języka niemieckiego.

prowadzący prezentuje prawidłową wersję, którą uczący się powtarzają. Poza obowiązkiem zapoznania się z nowym materiałem przed lekcją w szkole Callana nie ma prac domowych. Jednakże przed przystąpieniem do egzaminu *First Certificate* każdy słuchacz jest zobowiązany napisać samodzielnie w domu 18 wypracowań, pod groźbą utraty gwarancji, o której była mowa wyżej.

Najbardziej charakterystyczną cechą zajęć prowadzonych Metodą Callana jest prędkość wypowiedzi, z jaką prowadzący zwraca się słuchaczy. Zakłada się, że prędkość ta ma wynosić około 200–240 słów na minutę, podczas gdy naturalne tempo wypowiedzi jest o wiele wolniejsze i wynosi około 150–180 słów na minutę (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 8). To „przyspieszenie” ma zapobiegać znużeniu i dekoncentracji słuchaczy, ograniczać możliwość tłumaczenia przez uczących się wypowiedzi na ich język ojczysty oraz zwiększać liczbę powtórzeń struktur językowych podczas lekcji.

SITA LEARNING SYSTEM

W ofercie kursów językowych prowadzonych Metodą SITA znajdują się: kursy języka angielskiego na kilku poziomach zaawansowania, kursy języka niemieckiego na poziomie podstawowym i średnio zaawansowanym oraz kursy języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego na poziomie podstawowym. W skład kursu wchodzi następujące elementy: podręcznik (każdy poziom zaawansowania obejmuje dwa podręczniki – część 1 i część 2), zestaw kaset magnetofonowych lub płyt CD (do każdej części podręcznika) oraz urządzenie systemowe, służące odizolowaniu się od bodźców płynących z zewnętrznego otoczenia, uregulowaniu oddechu dzięki bodźcom świetlnym i wprowadzeniu organizmu w stan głębokiego relaksu. Urządzenie złożone jest ze specjalnych okularów i słuchawek. Nauka Metodą SITA jest indywidualna i odbywa się bez pomocy nauczyciela.

Praca Metodą SITA obejmuje trzy etapy: w pierwszej fazie (około 20 minut) – w stanie aktywności – uczący się odczytuje na głos dialog w języku polskim stanowiący treść danej lekcji w podręczniku, a następnie odsłuchuje ten sam dialog z nośnika dźwięku w języku obcym, śledząc jednocześnie tekst w podręczniku. Druga faza (około 40 minut) to zapamiętywanie materiału lekcji, które odbywa się w stanie głębokiego relaksu. Po wprowadzeniu się w stan głębokiego relaksu przy pomocy urządzenia systemowego uczący się wysłuchuje nagranej lekcji, która składa się z następujących części: fragmentu muzyki relaksacyjnej, dialogu oraz słownictwa z dialogu wraz z tłumaczeniem (dwujęzyczna lista słownictwa znajduje się także w podręczniku). Po odsłuchaniu całej lekcji uczący powinien pozostać jeszcze około 10 minut w stanie relaksu, a następnie przejść do stanu normalnej aktywności. Trzecia faza (około 30 minut) ma na celu utrwalenie zapamiętanego materiału. Uczący się ma za zadanie „wypowiadać głośno własne myśli z zastosowaniem zapamiętanych słów i zwrotów” (*Kurs języka niemieckiego...*, 2002: 7). Po przerobieniu trzech faz kolejnej lekcji uczący się jeszcze raz powraca – w stanie relaksu – do materiału lekcji poprzedniej i powtarza jej fazę zapamiętywania (np. po przerobieniu trzech faz lekcji trzeciej powtarza fazę zapamiętywania lekcji drugiej itd.). W podręczniku w każdej lekcji oprócz dialogu w dwóch wersjach językowych

i dwujęzycznej listy słownictwa znajdują się także objaśnienia i ćwiczenia gramatyczne (polegające głównie na przekształcaniu pojedynczych, wyizolowanych z kontekstu zdań – np. tworzeniu zdań pobocznych), jednakże instrukcja kursu nauki Metodą SITA nie określa, kiedy uczący się powinni się z nimi zapoznać.

Przed przystąpieniem do próby dokładniejszej analizy materiałów dydaktycznych obydwu prezentowanych „metod” należy zastanowić się, czy w ogóle warto się nimi zajmować. Czy, niezależnie od obietnic niezwyklej sukcesów w nauce języka obcego zawartych w materiałach promocyjnych obu „metod”, stanowią one rzeczywiście poważną propozycję dla osób pragnących rozwinąć swoje kompetencje językowe? Odpowiedzi na to pytanie należy szukać, jak wspomniano na początku tego rozdziału, w literaturze fachowej poświęconej innym alternatywnym formom nauki języka obcego, w szczególności alternatywnym metodom kognitywnym, oraz badaniom naukowym nad pracą ludzkiego mózgu.

Powstanie i wzrost popularności metod kognitywnych, w tym także metod alternatywnych (takich jak np. *The Silent Way*, *Suggestopedia*, *Total Physical Response*), w latach siedemdziesiątych XX wieku wiązało się z ogromnym postępem, który w tym czasie dokonał się w dziedzinie neurobiologii, neurofizjologii i neuropsychologii – jednym słowem w dziedzinie badań nad pracą mózgu. Było to możliwe dzięki rozwojowi technik bezinwazyjnych badań obrazowych mózgu – takich jak elektroencefalografia (EEG) i magnetoencefalografia (MEG), czyli badania polegające na pomiarze fal mózgowych, rezonans magnetyczny (MRI), pozwalający na tworzenie precyzyjnych „map” mózgu, czy wreszcie spektroskopia w bliskiej podczerwieni (NIRS), emisyjna tomografia pozytronowa (PET) i czynnościowy rezonans magnetyczny (fMRI), czyli badania pozwalające na obserwację aktywności mózgu (R. Carter 1999: 26 i n.). Zastosowanie tych technik pozwoliło wejrzeć po raz pierwszy w wewnętrzny świat ludzkiego umysłu, badanego dotychczas tylko u osób zmarłych lub osób z uszkodzeniami mózgu. Dzięki temu pojawiły się możliwości bezpośredniego zbadania mechanizmów leżących u podstaw procesów przetwarzania przez mózg ludzki bodźców płynących ze środowiska zewnętrznego i własnego organizmu, myślenia, pamięci, uczenia się, a także przetwarzania językowego.

Uwagę badaczy zajmowały między innymi różnice w pracy lewej i prawej półkuli mózgowej (R. Carter 1999: 34 i n., por. też G. Rizzolatti i in. 2006). Stwierdzono, że lewa półkula jest odpowiedzialna między innymi za liczenie, komunikowanie się z innymi – w tej półkuli znajduje się zarówno ośrodek rozumienia mowy odkryty przez Carla Wernickego, jak i ośrodek wytwarzania mowy, odkryty przez Pierra Brokę, sporządzanie i wykonywanie skomplikowanych planów, analityczne i logiczne myślenie, pomiar czasu, czynności wymagające precyzji, przetwarzanie skomplikowanych bodźców poprzez „rozbijanie” ich na czynniki pierwsze itp. Natomiast prawa półkula odpowiada raczej za marzenia, uczuciowość (np. uczucie smutku i bojaźni), orientację przestrzenną, czy „odbieranie” muzyki. Przetwarza ona złożone bodźce w sposób holistyczny, postrzega obrazy jako całość, jest odpowiedzialna na przykład za zdolność rozpoznawania twarzy, które stanowią bardzo skomplikowane bodźce wizualne. Jednocześnie stwierdzono, że prawidłową pracę mózgu może zapewnić jedynie dobra współpraca obu półkul, która ma miejsce dzięki nieustannej „wymianie danych” między nimi. Bez tej „komunikacji”, która od-

bywa się poprzez pasmo włókien zwanych ciałem modzelowatym (spoidłem wielkim) ludzie nie dysponowaliby na przykład poczuciem humoru, bez niej nie byłaby możliwa jednak także w ogóle prawidłowa percepcja świata, przetwarzanie jakichkolwiek informacji i wykonywanie jakichkolwiek zadań (R. Carter, tamże).

Tradycyjna edukacja szkolna jest „nastawiona” głównie na pobudzanie działalności półkuli lewej – kształtuje i ćwiczy przede wszystkim funkcje, których ośrodki zlokalizowane są w tej właśnie półkuli. Dlatego jedną z pierwszych konsekwencji edukacyjnych omówionych wyżej odkryć naukowych było to, że wielką karierę zaczęły robić poradniki i kursy, ukazujące, w jaki sposób wspomagać funkcje prawej półkuli mózgu, pobudzić ją do pracy i ćwiczyć. Przykładem może tu być książka Vera Birkenbihl (1995a, wyd. polskie: 1997), w której autorka instruuje czytelnika „jak z posiadacza mózgu stać się jego użytkownikiem”. Vera Birkenbihl opracowała zresztą również swoją własną, dość popularną w Niemczech, metodę nauki języków obcych (1995b; krytyka metody w: A. Stępnikowska 1997), w której dla zwiększenia efektywności procesu uczenia się języka stosuje się techniki pobudzania prawej półkuli mózgowej oraz techniki wspomagania interakcji pomiędzy półkulą prawą i lewą. Na tej zasadzie bazowały też wspomniane wyżej metody alternatywne, np. *The Silent Way* Caleba Gattegno, *Suggestopedia* Georgi Łozanowa, czy *Total Physical Response* Jamesa Ashera (por. T. Siek-Piskozub 2001, J. C. Richards/T. S. Rogers 2001: 71 i n., M. Dakowska 2005: 67 i n.). Zakładały one naukę języka obcego poprzez daleko idącą integrację i koordynację czynności kognitywnych, emocjonalnych, komunikacyjnych, a nawet fizyczno-praktycznych i motorycznych, wprowadzanie bodźców niewerbalnych i para-werbalnych, takich jak kolorowe przedmioty, muzyka, gesty, ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne, stworzenie optymalnej sytuacji uczenia się poprzez dbanie o dobrą atmosferę podczas zajęć, niwelowanie zahamowań i lęków (przed niepowodzeniem, przed popełnieniem błędu) i barier psychologicznych.

Badania nad pracą mózgu zdają się potwierdzać słuszność tych założeń i skuteczność takich technik pracy nad rozwojem umiejętności językowych. Oprócz dostarczenia dowodów na to, że do prawidłowej pracy mózgu w każdym przejawie jego aktywności, a więc także w jego aktywności językowej, potrzebne jest dobre współdziałanie obydwu półkul, badania te wykazują, że w procesie uczenia się języka biorą udział nie tylko okolice tradycyjnie utożsamiane z ośrodkami przetwarzania językowego (ośrodki mowy P. Broki i C. Wernickego), ani nawet nie tylko te utożsamiane z wyższymi funkcjami mózgu (kora mózgowa), ale także wiele innych obszarów mózgu, przede wszystkim układ limbiczny (jądro migdałowe), prążkowie i śródmózgowie (F. Pulvermüller i J.-H. Schumann 1994: por. rozdz. 1). W śródmózgowiu znajdują się neurony sterujące przepływem dopaminy – substancji chemicznej odpowiedzialnej za wywoływanie odczucia przyjemności i satysfakcji – w mózgu, w tym dopływem dopaminy do kory. Neurony kory mózgowej są połączone z neuronami „dopaminowymi” śródmózgowia poprzez jądro migdałowe, część układu limbicznego – struktury mózgu generującej emocje. Niektóre sieci neuronowe są połączone ze śródmózgowiem silniej niż inne. Oznacza to, że pewne przejawy aktywności kory będą powodowały większą aktywność śródmózgowia niż inne. Połączenia te odzwierciedlają pozytywne (powiązane silniej) i negatywne na-

stawienia i oceny. Aktywacja tych połączeń stymuluje zastrzyk dopaminy, co z kolei nie tylko ułatwia, ale w ogóle umożliwia wszelkie procesy uczenia się. Jest tak dlatego, iż ów zastrzyk dopaminy dociera także do ośrodka sterującego aktywnością mózgu (prążkowie) – „włączającego” i „wyłączającego” odpowiednie jego obszary, którego zadaniem jest niedopuszczenie do zbytnej aktywności kory. Połączenia neuronowe odpowiadające poszczególnym elementom językowym wymagają wzmocnienia połączeń pomiędzy korą i prążkowie, a to jest możliwe tylko wtedy, gdy ze śródmózgowia wysyłana jest dopamina. Zastrzyk dopaminy może być wywołany przez układ limbiczny także w reakcji na czynniki zewnętrzne. Jeśli dana sytuacja uczenia się języka jest odczuwana jako przyjemna, to wtedy tworzą się silniejsze połączenia siatek neuronowych odpowiadających elementom tego języka z neuronami jądra migdałowatego i śródmózgowia.

Mimo iż ten bardzo skomplikowany mechanizm został tu z konieczności przedstawiony w znacznym uproszczeniu, możliwe jest wyciągnięcie na tej podstawie pewnych wniosków dotyczących efektywności i skuteczności omawianych w tym rozdziale form nauczania języka obcego.

W obydwu „metodach” wyraźne jest dążenie do stworzenia bezstresowego, a więc przyjemnego, środowiska uczenia się. W Metodzie Callana cel ten realizowany jest z jednej strony przez udzielanie uczącym się „gwarancji sukcesu” – zdania egzaminu językowego *First Certificate*, a z drugiej strony przez wyeliminowanie z zajęć wszelkich elementów zaskoczenia i zredukowanie do minimum możliwości popełnienia przez uczącego się błędu – wszystkie zajęcia odbywają się ściśle według zapisu w podręczniku, z którym uczący się może, a nawet powinien, uprzednio się zapoznać. Metoda SITA opiera się natomiast na uczeniu się w stanie głębokiego relaksu, czyli w stanie fizjologicznym, w którym występuje głęboki i spokojny oddech, wszystkie mięśnie są rozluźnione, reakcja na bodźce zewnętrzne jest przytłumiona oraz pojawia się uczucie wewnętrznego spokoju i ciepła. Stan taki osiąga organizm bezpośrednio przez zapadnięciem w sen i jest on niewątpliwie odczuwany jako bardzo przyjemny.

Obydwie „metody” zakładają także naukę języka w oparciu o techniki stymulowania pracy mózgu, gdyż właśnie w niewystarczającym wykorzystaniu jego potencjału upatrują przyczyn niepowodzeń uczących się w „tradycyjnych” programach nauczania. O ile jednak Metoda SITA wykorzystuje techniki stymulujące zarówno pracę lewej (bodźce językowe), jak i prawej półkuli (ćwiczenia oddechowe, muzyka relaksacyjna), to Metoda Callana ogranicza się raczej do pobudzania pracy samej półkuli lewej, a ściśle rzecz biorąc do sterowania uwagą i koncentracją uczących się. Służą temu takie zabiegi stosowane podczas zajęć, jak: przyspieszone tempo wypowiedzi lektora, zmiana prowadzącego po upływie każdej jednostki lekcyjnej, zmiana treści wypowiedzi (każde prezentowane pytanie dotyczy innego zagadnienia, pytania nie są powiązane ze sobą w żaden „sensowny” sposób), przypadkowy wybór słuchacza do odpowiedzi, czy zakaz stosowania jakichkolwiek „pauz” w lekcji w postaci uzupełniających wyjaśnień nauczyciela, dygresji, komentarzy, a nawet dodatkowych pytań słuchaczy.

Wydaje się więc, że w świetle przedstawionych wyżej wyników badań naukowych obydwie „metody” są rzeczywiście niezwykle skuteczne we wspieraniu

rozwoju językowego uczących się. Pozostaje tylko zastanowić się, jakie dokładnie umiejętności mogą osiągnąć, jakie kompetencje mogą rozwinąć uczący się dzięki ich stosowaniu. Odpowiedzi na to pytanie może dostarczyć analiza materiałów dydaktycznych.

Nawet pobieżne przejrzanie materiałów dydaktycznych w obydwu „metodach” pozwala stwierdzić, iż ich autorzy pozostają wierni deklaracji złożonej w instrukcji obu kursów, a mianowicie, że celem nauczania jest umożliwienie uczącym się przyswojenia (zapamiętania) jak największej liczby słów i zwrotów językowych w jak najkrótszym czasie. W Metodzie Callana ściśle określona jest ilość słów i zwrotów języka angielskiego, które słuchacz ma opanować na każdym etapie kursu: np. po zakończeniu etapu 1 (po około 15 godzinach nauki) – 250 słów, etapu 2 (po około 30 godzinach nauki) – 500 słów, etapu 3 (po około 45 godzinach nauki) – 750 słów itd. (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 11–13). Podobnie rzecz się ma w Metodzie SITA – w materiałach promocyjnych na temat wyników badań testujących jej skuteczność znajdujemy informację: „Materiał do przyswojenia obejmował 1708 słówek”, „Osoby poddane testom przyswoiły w ciągu tygodnia średnio 1138 słów i zwrotów. Tyle przeciętnie opanowuje słuchacz rocznego kursu prowadzonego metodami tradycyjnymi”. Zaś we wstępie do podręcznika kursu średnio zaawansowanego języka niemieckiego (część 1) czytamy: „Kurs jest podzielony na 10 odrębnych tematycznie lekcji, które zawierają około 470 nowych słów i zwrotów w języku niemieckim” (*Kurs języka niemieckiego...*, 2002: 5).

Uzasadnionym wydaje się więc wniosek, iż twórcy obu „metod” tak właśnie definiują kompetencję językową – jako znajomość odpowiedniej ilości słów i zwrotów językowych, zaś proces uczenia się języka utożsamiają z „zapamiętywaniem informacji”, czy też „uczeniem się ‘języka’ na pamięć” (*Kurs języka niemieckiego...*, 2002: 5 i 9). Dlatego też kluczową rolę w obydwu „metodach” odgrywa wielokrotne powtarzanie wyrażen językowych. Jest to „najważniejsza rzecz w uczeniu się języka” (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 16), a to dlatego, że „nauka języka (...) to raczej przedmiot polegający na zręczności – stąd też im więcej ktoś praktykuje, tym szybciej się uczy – dokładnie jak z pisaniem na maszynie” (*ibid.* 7). O ile z częścią tego stwierdzenia należy się niewątpliwie zgodzić, a mianowicie z tym, że zarówno ilość, jak i intensywność ćwiczeń nad rozwojem pewnych umiejętności wpływa bezpośrednio na osiągnięte efekty, to pozostała część świadczy o niezrozumieniu, ignorowaniu lub braku wiedzy jego autora na temat złożoności procesu rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych, kompleksowych czynności, przy wykonywaniu których człowiek korzysta z rozległych zasobów swojej wiedzy językowej i niejęzykowej (por. rozdz. 1). Tymczasem, jeśli chodzi o rozwój umiejętności językowych, obydwie „metody” zakładają dalece posunięty „automatyzm” w ich kształtowaniu. Wielokrotne powtarzanie i zapamiętywanie zwrotów językowych ma prowadzić „automatycznie” do rozwoju sprawności „swobodnego porozumiewania się”. W podręczniku Metody SITA (*Kurs języka niemieckiego...*, 2002: 7) uczący się znajduje następującą instrukcję: „(...) głośno wypowiadaj własne myśli z zastosowaniem zapamiętanych słów i zwrotów. Tylko głośne wypowiedzenie własnych myśli gwarantuje dostęp do zapamiętanych informacji. Staraj się mówić płynnie. Do przyswojonego materiału powracaj

w trakcie codziennych zajęć”. Także wedle R.K.T. Callana nieustanne powtarzanie wyrażeń językowych „gwarantuje nie tylko płynność mówienia i rozumienia, ale i trwale zapamiętanie świeżo zdobytej wiedzy” (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 9). Należy zwrócić przy tym uwagę, iż Callan utożsamia „rozumienie” z rozpoznawaniem wypowiedzi, zaś „mówienie” – z ich odtwarzaniem, nie zaś z ich przetwarzaniem: „Student nie powinien się martwić, że nauczyciel nie pozwala mu zbyt długo myśleć nad odpowiedzią i będzie zmuszał go do niej nawet wtedy, gdy student nie wszystko rozumie. Nie musi on rozumieć pytania, kiedy je usłyszy (...), czy też rozumieć dokładnie co odpowiada. Zrozumienie przyjdzie z czasem. Wszystkie pytania i odpowiedzi powtarzane są tak długo, aż student rozumie je bez trudności” (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 17). Uzasadnienia dla takiego podejścia do kwestii rozwoju umiejętności językowych Callan upatruje w obserwacji procesu przyswajania języka przez dziecko: „Dziecko ucząc się języka bardzo często powtarza słowa, które usłyszało, nie zawsze rozumiejąc dokładnie ich znaczenie. Rozumienie przychodzi później. Podobnie powinno być z osobą uczącą się języka obcego” (*ibid.* 20). Jednakże, podobnie jak w przypadku procesu rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych, tak i tym razem obserwacja ta nie odzwierciedla w żaden sposób zgromadzonej przez badaczy tego zagadnienia wiedzy naukowej o procesach naturalnej akwizycji językowej (por. M. Olpińska 2004). Ponadto takie zapatrywania na proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej, które wykluczają w nim jakąkolwiek kreatywność uczących się (słuchaczom Metody Callana nie wolno wymyślać odpowiedzi na stawiane pytania, muszą oni ściśle powtarzać zapis w podręczniku), budzą poważne zastrzeżenia glottodydaktyków od czasu metody audiolingwalnej i praktyki ćwiczeń drylowych. Krytyka ta dotyczy po pierwsze samej formy ćwiczeń: „Aktywność poznawcza ucznia w czasie drylu przypomina nie tyle podejmowanie ważnych decyzji komunikacyjnych, zhierarchizowanych i zintegrowanych w czasie, a raczej działanie na zasadzie językowego echa, odwzorowywanie samych form, jednej tylko warstwy wypowiedzi wyrwanej z kontekstu. Na komponowanie wypowiedzi od intencji do artykulacji nie ma tu miejsca” (M. Dakowska 2001: 80). Po drugie zaś fakt, który znajduje swoje uzasadnienie w badaniach naukowych, iż automatyczny transfer wyćwiczonych na zajęciach form językowych do swobodnych wypowiedzi jest po prostu niemożliwy (W. Butzkamm 2002: 203, S. Even 2003: 35 i n.). Tak więc „głośne wypowiadanie treści lekcji” (SITA) lub „nieustanne powtarzanie i dzięki temu utrwalanie w pamięci poznanego materiału” (Callan) nie ma nic wspólnego z procesem komunikacji językowej.

W stosunku do obydwu „metod” można ponadto postawić dalszy poważny zarzut: ignorowania naturalnych potrzeb komunikacyjnych uczących się (por. W. Butzkamm 2002: 137). Odzwierciedla się to z jednej strony w wyborze i konstrukcji materiałów dydaktycznych, a z drugiej strony w roli umiejętności językowych, które są rozwijane w procesie nauki.

Jak już wspomniano wyżej, materiał dydaktyczny Metody Callana obejmuje spis niepowiązanych ze sobą w żaden sposób pod względem tematu, treści, odniesienia do rzeczywistości itp., pytań i odpowiedzi. Są one uporządkowane

w ponumerowanych kolejno od początku kursu jednostkach, np. (*Callan Method, Student's Book 3*, 2000):

- 400 SERVANT służyący
DOES ONE USUALLY HAVE TO BE VERY RICH THESE DAYS TO
HAVE SERVANTS IN THE HOUSE? Yes, one usually has
to be....
WHEEL koło
HOW MANY WHEELS ARE THERE ON A CAR? There are four
wheels...
ARROW strzała
ABOUT HOW LONG IS AN ARROW? An arrow is about
this long
BEARD broda, zarost
DO YOU LIKE BEARDS? Yes, I like beards.... or No, I don't
like beards

Oprócz takich jednostek podręcznik zawiera jeszcze krótkie dyktanda oraz ćwiczenia gramatyczne. Są one skonstruowane na takich samych zasadach co materiał lekcji – składają się z niezwiązanych ze sobą pytań i odpowiedzi. Jak łatwo zauważyć w podręczniku Metody Callana nie znajdują się żadne teksty, dlatego materiału dydaktycznego nie można poddać analizie pod kątem autentyczności, czy adekwatności tekstów. Trudno jest mówić także o sytuacjach komunikacyjnych, intencjach komunikacyjnych, czy też w ogóle o treściach, gdyż one również nie są (re)prezentowane w podręczniku. Jego autor przyznaje wprost, iż jego zdaniem „treść pytań nie jest tak ważna jak ich struktura, użyte słownictwo i intonacja. Pytania są tak skonstruowane, aby każdy student, bez względu na wiek, narodowość czy przynależność kulturową, mógł na nie odpowiedzieć bez wcześniejszego zastanawiania się i myślenia nad odpowiedzią” (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 20).

Także podręcznik Metody SITA nie zawiera żadnych tekstów oprócz dialogów, stanowiących punkt wyjścia pracy nad środkami językowymi w każdej lekcji. Dialogi te zostały niewątpliwie opracowane dla potrzeb podręcznika w celu zaprezentowania w nich jak największej ilości „typowych” dla danej sytuacji komunikacyjnej wyrażen językowych, nie zaś dla odzwierciedlenia pewnej intencji komunikacyjnej, określającej wybór treści i organizację wypowiedzi. Z tego względu, mimo że odnoszą się „do typowych codziennych sytuacji życiowych” (np. wizyta w restauracji, czy na poczcie – *Kurs języka niemieckiego...*, 2002, *Lektion 3–4 i 9–10*), nie spełniają wymogów stawianych adekwatnym komunikacyjnie tekstom dydaktycznym.

Jeśli chodzi o rozwój umiejętności językowych, to w obydwu „metodach” umiejętności pisemne, czytanie i pisanie, nie odgrywają żadnej roli. W Metodzie Callana uczący się na zajęciach piszą jedynie dyktanda w celu przyswojenia „prawidłowej pisowni i wymowy” (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 19), przy czym zakłada się, że występujące początkowo liczne błędy pisowni „automatycznie” zanikną w miarę postępów w nauce. Wszystkie pozostałe formy aktywności uczących się, podobnie jak w Metodzie SITA, mają charakter ustny. Mimo to, jak

pokazano wyżej, w odniesieniu do obydwu „metod” trudno jest mówić o ćwiczeniu, czy też o rozwoju umiejętności rozumienia wypowiedzi ustnych i mówienia.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż zważywszy na wyniki badań naukowych nad pracą ludzkiego mózgu obydwie „metody” mogą być rzeczywiście bardzo skuteczne w umożliwieniu uczącym się zapamiętania dużej ilości materiału językowego w postaci wyrażzeń, czy zwrotów językowych. Niemniej jednak obydwie wypadają za wysoce nieadekwatne z punktu widzenia osiągnięć współczesnej glottodydaktyki. Krytyka może dotyczyć zarówno materiału nauczania, którego nie stanowią zanurzone w kontekście komunikacyjnym, zorganizowane w sensowne i treściwe teksty wypowiedzi językowe, a jedynie zbiory struktur danego języka, jak i form ćwiczeń, które nie wspierają zintegrowanego rozwoju umiejętności językowych. W obydwu „metodach” nie ma także miejsca rozwój kompetencji (inter)kulturowej uczących się, zaś progresja materiału językowego jest ściśle gramatyczna (strukturalna). Należy przy tym zauważyć, iż objaśnienia zagadnień gramatycznych w obydwu „metodach” są wielce niezadowolające, gdyż sprowadzają się najczęściej do podania jedynie prostej reguły i/lub wzorca dla tworzenia danej konstrukcji gramatycznej (np. *Callan Method, Student's Book 3*, 2000, jedn. 466 – dot. stosowania czasu Future Perfect; *Kurs języka niemieckiego...*, 2002: 96 – dot. tworzenia zdań pobocznych okolicznikowych miejsca).

Równie poważnym zarzutem w stosunku do obydwu „metod” jest rola, jaką mają do spełnienia uczący się w procesie nauki. Jest to rola całkowicie bierna, co jest o tyle zaskakujące, że w innych metodach alternatywnych nauki języka podkreśla się wagę kreatywności i autonomii uczących się (por. V. Birkenbihl 1995b, D. Larsen-Freeman 2001). Tymczasem zarówno Metodę Callana, jak i Metodę SITA charakteryzuje jedynie pozorna autonomiczność uczącego się. Metoda SITA jest wprawdzie przeznaczona dla samouków, mimo to brak w niej całkowicie elementów wspierających świadome i krytyczne podejście do własnego procesu uczenia się. W Metodzie Callana zajęcia odbywają się natomiast co prawda z nauczycielem, jednakże jego funkcja sprowadza się również jedynie do odtwarzania zapisu z podręcznika. Podczas zajęć obowiązuje zakaz zadawania lektorowi pytań przez słuchaczy, proszenia o dodatkowe wyjaśnienia itp. Jest to dopuszczalne tylko po zajęciach, tak więc, praktycznie rzecz biorąc, uczący się w sytuacji, kiedy czegoś nie rozumie lub chciałby poszerzyć swoją wiedzę na temat jakiegoś zagadnienia, jest pozostawiony bez pomocy i zdany tylko na siebie. Dotyczy to także wymogu samodzielnego przygotowania wspomnianych wyżej wypracowań w języku angielskim. Rozwój umiejętności pisania nie tylko nie jest w żaden sposób wspierany na zajęciach kursu, lecz wręcz „niezalecany” przed osiągnięciem przez uczącego się etapu 5, kiedy to zakłada się, iż umiejętność ta wykształciła się automatycznie (*Callan Method, Materiały dla studentów...*, 2000: 20). Takie ujęcie sprawy pozostaje w skrajnej sprzeczności z postulatami współczesnej glottodydaktyki dotyczącymi autonomii uczących się (por. rozdz. 4).

4. Integuracyjne podejścia do nauczania języków obcych

Omówione w tym rozdziale podejścia w glottodydaktyce: nauczanie poprzez treść (*Content-Based Instruction*), nauczanie ukierunkowane na zadanie (*Task-Based Language Teaching*), nauczanie poprzez zabawę i praca projektowa, posiadają pewne wspólne cechy, które pozwalają zgrupować je pod wspólnym mianem „integuracyjnych koncepcji nauczania języków obcych”. Ich cechą charakterystyczną jest dążenie do integracji w procesie nauczania i uczenia się różnego rodzaju operacji poznawczych, działań praktycznych oraz czynności emocjonalnych i społecznych. Podejścia te opierają się na zasadzie uczenia się poprzez własne działanie (*learning by doing*) i dzięki rozwiązywaniu problemów. Z punktu widzenia rozważań niniejszej pracy najważniejsze jest jednak to, że wszystkie one zakładają połączenie w procesie nauki języka czynności językowych i niejęzykowych i dzięki temu zbliżają się w swych założeniach do zasad nauczania dwujęzycznego, dlatego warto poświęcić tu miejsce ich analizie i ocenie. Zyskują one również coraz szersze zainteresowanie nauczycieli języków obcych (por. np. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 5). Wprawdzie przez wielu glottodydaktyków nie są one traktowane jako samodzielne metody nauczania języków obcych – uważają je oni raczej za specyficzny rodzaj ćwiczeń znajdujących zastosowanie w ramach komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych (por. np. symulacje i projekty w: M. Dakowska 2005, por. też por. H.-J. Krumm 1991, M. K. Legutke 2003 w rozdz. 4.3.)²¹, to jednak doceniają oni ich znaczne walory glottodydaktyczne: np. M. Dakowska (2001: 127) określa koncepcję nauczania poprzez treść jako „cenne uzupełnienie współczesnych rozwiązań dydaktycznych”, podobnie T. Siek-Piskozub (2001) traktuje strategię ludyczną. Niemniej jednak w literaturze fachowej można znaleźć także argumenty na rzecz potraktowania koncepcji integuracyjnych jako samodzielnych propozycji dydaktycznych, mogących stanowić podstawę organizowania niezależnych, tworzących odrębną całość kursów – opis oraz analizę i ewaluację takiego kursu (gramatyki) języka niemieckiego jako obcego dla studentów Uniwersytetu w Reading prowadzonego metodą dramy przedstawia S. Even (2003). Dotyczy to jednak nie tylko samych kursów języka obcego, np. jak podkreślają autorki pracy poświęconej dramie (A. Dziedzic i in., 1992: 8), może być ona „zarówno metodą samodzielną, wychowawczą, służącą rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży, jak i pomocniczą, dydaktyczną, wykorzystywaną w szkole na lekcjach języków obcych, historii, geografii i literatury, a także na zajęciach artystycznych, takich jak plastyka i muzyka, czy nawet w przedmiotach przyrodniczo-matematycznych” (por. też U. Welscher-Forche 1999). Podobnie rzecz się ma z pracą projektową (por. przykłady praktyczne z dziedziny biologii w: D. Suzuki/ B. Hehner 1989), czy też koncepcją nauczania poprzez treść i nauczania opartego na zadaniach (por. praca pod red. M. A. Snow/ D. M. Brinton 1997; przykłady praktyczne zob. też D. Larsen-Freeman 2001: 137 i n.).

²¹ Projekty stanowią również jedną z ważniejszych technik pracy w koncepcji nauczania dwujęzycznego – por. rozdz. 6.4.

Jak z tego wynika, podejścia integracyjne nie odnoszą się jedynie do praktyki nauczania języka obcego, ale znajdują zastosowanie także na lekcjach innych przedmiotów szkolnych. Ponadto każda z tych koncepcji posiada wiele różnych typów w zależności od charakterystyki danej sytuacji uczenia się, np. specyfiki celów nauczania, grupy wiekowej, czy stopnia zaawansowania językowego uczących się. Ze względu na to, iż wszechstronne ich omówienie znacznie przekroczyłoby ramy tej pracy, w niniejszym rozdziale skoncentruję się na analizie wybranych ich aspektów z punktu widzenia współczesnej glottodydaktyki, zakładając, iż stanowią one samodzielne propozycje dydaktyczne oraz dotyczą nauczania języka obcego lub nauczania innego przedmiotu w języku obcym i porównując je zarówno do koncepcji nauczania języków obcych opisanych wcześniej (w rozdz. 3), jak i do koncepcji dydaktyki języków specjalistycznych i nauczania dwujęzycznego. I tak na przykład z elementów nauczania przez zabawę, obejmujących całe spektrum wykorzystywanych dla celów nauczania „technik nawiązujących do sfery ludycznej działalności człowieka” (T. Siek-Piskozub 2001: 12), wybieram techniki teatralne, a ściślej: techniki dramowe, natomiast podejście nauczania poprzez treść spróbuję scharakteryzować na przykładzie analizy materiałów wykorzystywanych w dydaktyce przedmiotów akademickich (tu: geografii). Niemniej jednak, po krótkim omówieniu historii podejść integracyjnych, przedstawię najpierw ich ogólną charakterystykę. W dalszej części rozdziału znajdzie się następnie analiza wybranych koncepcji zgodnie z kwestionariuszem zawartym w rozdz. 2.

Źródeł podejścia integracyjnego w dydaktyce należy szukać na przełomie XIX i XX wieku w reformatorskiej myśli pedagogicznej, związanej przede wszystkim z nazwiskiem Johna Deweya i jego następców (por. T. Siek-Piskozub 2001: 52 i n., A. Dziedzic 1992: 9–10, A. Dragan 2003: 37 i n.). Istotą tej myśli był postulat uzależnienia zasad, treści i metod kształcenia od właściwości psychicznych dziecka, jego potrzeby działania, zabawy i ekspresji twórczej. Idee te znalazły odzwierciedlenie także w nauczaniu języków obcych, szczególnie wśród dydaktyków opowiadających się za metodą bezpośrednią, której zasady ukształtowały się w tym samym mniej więcej czasie. Było to podejście dość popularne w latach dwudziestych i trzydziestych XX w., np. w roku 1925 ukazała się książka H. Palmera *English Trough Action* (tu wg. W. Butzkamm 2002: 166 i n.), która opierała się na zasadzie nauki języka dzięki wykonywaniu przez uczących się poleceń nauczyciela w formie określonych ruchów, czynności, manipulowania przedmiotami, czy rysunków na tablicy lub papierze, zamiast reakcji werbalnych. Z czasem uczący się stopniowo i w indywidualnym tempie przejmowali rolę „instruktora” od nauczyciela i rozpoczynali tworzenie wypowiedzi językowych. Po drugiej wojnie światowej, w dobie dominacji metody audiolingwalnej, a potem metod kognitywnych, koncepcje te uległy zapomnieniu, lub co najmniej marginalizacji, aby odzyskać popularność dopiero pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. Tym razem ich „odrodzenie” zbiegło się z rozwojem bezinwazyjnych technik obrazowania ludzkiego mózgu i postępem badań nad jego aktywnością. Doprowadziło to do powstania tzw. alternatywnych metod nauczania języków obcych, o których była mowa w rozdziale 3.2. Zaś w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, dzięki rozpowszechnieniu się wyników badań naukowych potwierdzających pozytywny wpływ integracji aktyw-

ności różnych sfer ludzkiej osobowości – intelektualnej, emocjonalnej i społecznej – na sukces w procesie uczenia się, weszły one na stałe do kanonu technik stosowanych także w tradycyjnych programach nauczania języków obcych.

Wśród podstaw teoretycznych podejść integracyjnych należy wymienić współczesne koncepcje pedagogiczne, które stały się w Polsce szczególnie aktualne w czasie reformy polskiego szkolnictwa po roku 1989. Doceniono w tym czasie potrzebę głębokich zmian w systemie oświatowym, formułując wobec szkoły szereg zarzutów, które były przyczyną niespełnienia przez nią podstawowego zadania, jakim jest przygotowanie uczniów do samodzielnego życia, dalszego rozwoju i podejmowania działalności zawodowej we współczesnym świecie. Zarzuty te dotyczyły między innymi (por. T. Siek-Piskozub 2001: 10 i n., por. też F. Grucza 2004: 72):

- pasywnej roli nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym – rola nauczyciela ograniczała się do przekazywania uczniom określonych informacji w ramach ustalonych programów nauczania, zaś rola ucznia – do przyswajania tych „narzuconych odgórnie” porcji wiedzy: „Lernen wird als Ansammlung und Wiedergabe von Faktenwissen gesehen, nicht aber als Prozess der Auseinandersetzung und Kritik” (S. Even 2003: 37);
- przeładowanych programów nauczania, w których zbyt dużo miejsca zajmowała wiedza encyklopedyczna, zaś zbyt mało wiedza praktyczna w sensie odpowiednich umiejętności i doświadczenia;
- nieadekwatności wiedzy zdobywanej podczas nauki w szkole, która nie uwzględniała lub uwzględniała w zbyt małym stopniu postęp i zmiany zachodzące we współczesnym świecie (m.in. rozwój Internetu, komunikacji masowej itd.);
- zaniedbywania sfery emocjonalnej i motywacyjnej nauki, czego skutkiem było m.in. negatywne nastawienie uczących się do instytucji szkoły i własnej nauki, a także frustracja i niechęć do zawodu u nauczycieli, którzy często nie widzieli zadowalających efektów swojej pracy.

O słuszności tych zarzutów świadczą m.in. wyniki międzynarodowego testu PISA (*Programme for International Student Assessment*), przeprowadzonego w latach 2000, 2003 i 2006, w którym polscy uczniowie zajęli miejsce w ostatniej dziesiątce badanych krajów. Celem badania była ocena stopnia przygotowania młodzieży do podjęcia wyzwań przyszłości, ocena umiejętności zdobywanych w szkole, takich jak analizowanie, rozumowanie i komunikowanie, oraz sformułowanie wniosków dla dalszego kształtowania programów szkolnych i systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach (*Uczmy się żyć...*, 2001). W testach brała udział wybierana losowo grupa uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia (w większości krajów – w ostatnim roku kształcenia podstawowego), reprezentująca wszystkie typy szkół w danym kraju. Każdy cykl badania obejmował trzy dziedziny: umiejętność rozumienia tekstu czytanego, matematykę i nauki przyrodnicze, przy czym w każdym cyklu szczególny nacisk położony był na jedną z tych dziedzin: w roku 2000 – rozumienie tekstu, w roku 2003 – nauki przyrodnicze i w roku 2006 – matematykę. Aby zapewnić obiektywność wyników, zadania testowe zostały opracowane w oderwaniu od poszczególnych narodowych programów nauczania. Bazowały one raczej na uniwer-

salnych umiejętnościach logicznego myślenia i rozwiązywania problemów i nie były zadaniami „typowo szkolnymi”.

Na przykład zadanie dotyczące kompetencji rozumienia tekstu polegało na przeczytaniu dwóch listów dotyczących problemu graffiti i odpowiedzeniu na pytanie, jaki był cel napisania obydwu tekstów: czy było nim wyjaśnienie, czym jest graffiti, czy udowodnienie popularności tej formy ekspresji, czy też – wyrażenie własnego zdania auterek listów na ten temat, a może uświadomienie czytelnikom, jak drogo kosztuje usuwanie graffiti ze ścian budynków. Aby prawidłowo odpowiedzieć na to pytanie, uczniowie musieli odnaleźć „przesłanie” obu listów i porównać ze sobą główne idee auterek. W dziedzinie nauk przyrodniczych przykładowe zadanie dotyczyło odpowiedzi na pytanie, czy dłużej utrzyma świeżość marchewka przechowywana wraz z zielonymi liśćmi, czy raczej bez liści, a może nie ma to znaczenia za zachowanie świeżości warzywa. Kompetencje potrzebne do rozwiązania tego zadania to: umiejętność rozpoznania problemu naukowego, zidentyfikowanie istotnych z punktu widzenia problemu faktów, wyciągnięcie wniosków i umiejętność rozwiązania problemu dnia codziennego w oparciu o wiedzę fachową. Zadanie matematyczne brzmiało np. tak: *Adam, Marek i Romek spotkali się 14 kwietnia na basenie. Adam chodzi na basen co cztery dni, Marek co dziewięć dni, a Romek co sześć dni. Kiedy wszyscy trzej chłopcy spotkają się na basenie ponownie? Czy nastąpi to: a. 30 kwietnia, b. 2 maja, c. 11 maja, czy d. 20 maja?* Uczniowie, rozwiązując to zadanie, mieli wykazać się umiejętnością używania języka matematyki (tu: obliczenie najmniejszej wspólnej wielokrotności), modelowania i rozwiązywania problemów, umiejętnością „matematycznego myślenia” i stosowania matematyki w życiu codziennym.

W pierwszej edycji testu w roku 2000 Polska uplasowała się w generalnej klasyfikacji na 24 miejscu wśród 31 krajów w dziedzinie kompetencji rozumienia tekstu czytanego i matematyki, zaś na 21 miejscu w dziedzinie nauk przyrodniczych. W drugiej edycji wynik ten został tylko nieznacznie poprawiony, zaś wyniki trzeciej edycji w momencie pisania tej pracy nie są jeszcze znane.

Dostrzeżenie potrzeby, a nawet konieczności wprowadzenia daleko idących zmian w polskim systemie szkolnictwa spowodowało wzrost zainteresowania nowymi koncepcjami pedagogicznymi, dla których wspólne są pewne postulaty dydaktyczne. Dotyczą one między innymi zmiany roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, który nie powinien być już postrzegany wyłącznie jako specjalista w danej dziedzinie wiedzy realizujący program nauczania, lecz również jako organizator i koordynator tego procesu, jako ekspert i doradca ucznia, jako jego partner komunikacyjny, ale także „leader” – przywódca, który wie, co należy uczynić, aby osiągnąć zamierzony cel, potrafi „pociągnąć za sobą” uczniów i przekonać ich do podjęcia wysiłku (por. M. Dakowska 2001: 113, D. Wolff 2005: 159). Do najważniejszych zadań nauczyciela należy sterowanie percepcją uczniów, m.in. przez odpowiedni dobór tekstów i zadań, sterowanie uwagą uczniów, m.in. przez dobór form pracy, zapewnienie informacji zwrotnej, m.in. przez indywidualizację procesu nauczania, czyli uwzględnienie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, kontrolę osiągnięć uczniów itp. (por. rozdz. 2.). Zmianie ulega także rola ucznia w procesie dydaktycznym: przestaje on być „maszynką do przyswajania informacji”, a staje się autono-

micznym podmiotem tego procesu. Zgodnie z koncepcją autonomii (D. Wolff 2005: 158 i n., por. I. Mohr 2005: 27, 33 i 49) szkoła powinna rozwijać i wspierać zdolność uczących się do samodzielnego i odpowiedzialnego sterowania procesem własnego uczenia się. Zdolność ta dotyczy m.in. umiejętności oceny własnych postępów w nauce, kontrolowania procesu uczenia się, wyboru strategii i technik uczenia się odpowiednich do indywidualnych predyspozycji i preferencji (stylów poznawczych), a także możliwości współdecydowania o treściach i zadaniach stosowanych w tym procesie.

Postulat autonomii uczących się wiąże się bezpośrednio z pewnymi postulatami metodycznymi, dotyczącymi szerszego zastosowania metod problemowych, wykorzystania w procesie dydaktycznym działań znanych uczniom z działalności pozaszkolnej, w tym np. zabawy (por. T. Siek-Piskozub 2001: 11), uwzględnienia podczas nauki szkolnej ucznia w jego naturalnym i kulturowym środowisku, jego „oczekiwań poznawczych”, potrzeb intelektualnych, a także mechanizmów przetwarzania informacji, mechanizmów interakcji, strategii uczenia się itp. Postulaty te dotyczą także zasady odwoływania się w procesie nauki do wiedzy i doświadczenia uczących się (D. Larsen-Freeman 2001: 143), integracji w tym procesie różnych rodzajów aktywności – poznawczej, emocjonalnej i praktyczno-fizycznej –, określanej w literaturze fachowej obrazowo jako „sojusz głowy (mózgu), serca i ręki” („Verbund von Kopf [Gehirn], Herz und Hand” – por. np. F. Vahle 2002: 61, A. Dragan 2003: 10, S. Even 2003: 151; por. też „ganzheitliches Lernen” – E. Klip 2003: 30–31 oraz techniki pobudzania pracy prawej półkuli mózgu w rozdz. 3.2.) oraz kształtowania korzystnego środowiska uczenia się, które charakteryzuje się tym, że stwarza uczącym się poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia, wzajemnego szacunku i zaufania, poczucie wspólnoty i akceptacji, poczucie otwartości i autentyczności – możliwość „bycia sobą” – oraz poczucie wolności – braku przymusu (por. T. Siek-Piskozub 2001: 103; por. rozdz. 3.2.).

Postulaty te przekładają się również bezpośrednio na dydaktykę języków obcych, której cel przestaje być definiowany jako nauczanie języka w sensie przekazywania wiedzy, podawania informacji, wyjaśniania reguł gramatycznych i słówek, testowania znajomości gramatyki itp. Ma to oczywiście ścisły związek ze współczesnymi koncepcjami lingwistycznymi (por. rozdz. 1), wedle których język nie jest postrzegany jako zamknięty system, lecz jako właściwość człowieka, jego wiedza, jego umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi jako narzędziami komunikacji personalnej i interpersonalnej oraz narzędziami rozwoju intelektualnego, a także z koncepcjami, podkreślającymi społeczną naturę języka i rolę otoczenia dla prawidłowego rozwoju językowego (T. Siek-Piskozub 2001: 21 i 44 i n., W. Figarski 2003: 46, por. też M. Olpińska 2004: 16 i n. i 39 i n.). Wynika z nich postulowana we współczesnej glottodydaktyce zasada uczenia się „kooperacyjnego”, uczenia się poprzez współdziałanie, gdyż tak właśnie – jako wyraz i jako wynik interakcji społecznej – postrzegany jest zarówno proces komunikacji językowej, jak i proces uczenia się języka. W praktyce glottodydaktycznej oznacza to postulat realizacji nauczania języka obcego dzięki aktom komunikacji językowej, dzięki aktywnemu uczestnictwu w procesie komunikacji językowej, a nie skupianie się na formach fonologicznych, morfologicznych, leksykalnych, składniowych, semantycznych itp.

(por. M. Dakowska 2001: 75 i n.). D. Larsen-Freeman (2001: 155) trafnie określa cel współczesnej dydaktyki języków obcych jako „learning to communicate by communicating, rather than by preparing to do so through practicing the various pieces of language” (por. też N. Glaudini Rosen/ L. Sasser 1997: 36, D.-E. Eskey 1997: 133).

Omówione powyżej założenia odzwierciedlają się w koncepcjach określonych na początku tego rozdziału wspólnym mianem „integracyjnego podejścia do nauczania języków obcych”, co postaram się w dalszej części wykazać.

4.1. Nauczanie poprzez treść i nauczanie oparte na zadaniach

Pod pojęciem „nauczanie poprzez treść” (*Content-Based Instruction*) kryje się koncepcja dydaktyczna, w której proces nauczania i uczenia się języka obcego zorganizowany jest tak, że wspieranie rozwoju umiejętności językowych uczących się odbywa się poprzez stymulowanie wykonywania przez nich operacji poznawczych, mających na celu zdobywanie, przetwarzanie i gromadzenie wiedzy niejęzykowej, dotyczącej zagadnień pewnej dziedziny specjalistycznej (por. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 19, J.C. Richards/ T. S. Rogers 2001: 204). W koncepcji tej rozwój umiejętności językowych jest zatem podporządkowany rozwojowi wiedzy specjalistycznej, co odzwierciedla się także w konstrukcji zarówno programu, jak i materiału nauczania – najważniejszą rolę odgrywają w nich treści specjalistyczne, a nie treści językowe (będzie o tym jeszcze mowa później). Jednocześnie koncepcja ta zakłada „holistyczny” rozwój umiejętności językowych, tzn. rozwój umiejętności nie w zakresie poszczególnych „składników” systemu językowego, takich jak wymowa, słownictwo, czy gramatyka, lecz w oparciu o pracę z tekstem, polegającą na rekonstruowaniu znaczenia całego tekstu w wyniku tzw. procesu *top-down* – zaangażowania w ten proces wszystkich dostępnych człowiekowi zasobów jego wiedzy (por. rozdz. 1.3.). W zależności od specyfiki grupy uczących się można wyróżnić kilka typów nauczania poprzez treść różniących się między sobą zakresem tematycznym i rodzajami wykorzystywanych w nich tekstów. D. Larsen-Freeman (2001: 141 i n.; por. też N. Glaudini Rosen/ L. Sasser 1997: 35, W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 15-16 oraz 1997b: 79 i n., J. C. Richards/ T. S. Rogers 2001: 216 i n.) określa na przykład trzy takie grupy:

- studentów i kandydatów na studia, przygotowujących się do udziału w zajęciach akademickich w kraju języka obcego, dla których niezbędna jest między innymi umiejętność rozumienia złożonych tekstów specjalistycznych w danej dziedzinie naukowej;
- imigrantów, dla których ważne są umiejętności sprawnego funkcjonowania w nowym środowisku językowym, w pracy i życiu codziennym, między innymi dzięki kompetencjom rozumienia tekstów charakterystycznych dla ich nowej rzeczywistości;

- młodszych uczniów, którzy na szkolnych zajęciach uzupełniających, odbywających się w języku obcym, zdobywają umiejętności w zakresie wybranego przedmiotu szkolnego, np. geografii, historii, czy matematyki.

W ostatnim przypadku koncepcja ta jest w swoich założeniach bardzo zbliżona do koncepcji nauczania dwujęzycznego, realizowanego na przykład w postaci tzw. „modułów dwujęzycznych” (por. rozdz. 6). Przykładem takich modułów mogą być zajęcia prowadzone w oparciu o propozycje dla nauczycieli języka niemieckiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i/lub geografii, zebrane w tomie *Partner. Polen und Deutsche im neuen Europa. Unterrichtsentwürfe* (2002), poświęconym najważniejszym aspektom wspólnej historii i wzajemnych stosunków pomiędzy Polakami i Niemcami. W dalszej części rozdziału skoncentruję się jednakże na szczegółowej analizie pierwszej z wymienionych koncepcji.

Z koncepcją nauczania poprzez treść ściśle wiąże się podejście określane w literaturze przedmiotu jako „nauczanie oparte na zadaniach” (*Task-Based Language Teaching*), które również opiera się na zasadzie wykorzystywania w procesie nauki języka obcego szerokich zasobów wiedzy i doświadczenia uczących się. Jest to podejście wyraźnie ukierunkowane na uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów (por. J. C. Richards/ T. S. Rogers 2001: 223). Dla tej koncepcji dydaktycznej najbardziej charakterystyczne jest to, że wszystkie czynności, jakie wykonują ucący się na zajęciach, podporządkowane są dążeniu do rozwiązania konkretnego zadania, często w postaci materialnej, np. ustalenie najlepszych połączeń kolejowych z A do B na podstawie rozkładu jazdy pociągów, cenników połączeń itp. D. Larsen-Freeman (2001: 148; por. też J. C. Richards/ T. S. Rogers 2001: 234–5) wymienia trzy główne typy takich zadań, a są to:

- *information-gap activities* – polegające na zdobywaniu potrzebnych do rozwiązania zadania informacji dzięki ich „wymianie” pomiędzy uczestnikami;
- *opinion-gap activities* – wymagające wyrażenia przez uczących się ich poglądów, preferencji, opinii, odczuć itp.;
- *reasoning-gap activities* – w których do rozwiązania zadania potrzebne jest zgromadzenie i opracowanie informacji „zawartych” w materiale udostępnionym lub wskazanym uczącym się przez nauczyciela.

Obie koncepcje posiadają wiele dalszych zbieżności – w obydwu zarówno wybór tekstów, jak i zadań w procesie nauczania, jest ściśle uzależniony od treści nauczania. Zaś wybór treści – tematów i zagadnień – określa z kolei specyfika danej dziedziny naukowej (historii, geografii itd.), powinny być one także skorelowane z zainteresowaniami i potrzebami uczących się. Z punktu widzenia glottodydaktyki przykładami takich tematów mogą być z pewnością również wszelkie szeroko rozumiane informacje o partnerze komunikacyjnym i kulturze kraju języka obcego (por. S. Hilles/ D. Lynch 1997; przykłady praktyczne zob. *Partner* 2002).

Wspólne dla obu koncepcji są m.in. także postulaty wykorzystania w nauczaniu języka obcego materiałów autentycznych, przede wszystkim dłuższych tekstów nieliterackich (specjalistycznych, popularnonaukowych i naukowych), ale też tzw. „tekstów nieciągłych”, czyli różnego rodzaju tabeli, wykresów, schematów, diagramów itp., a ponadto czasem również tekstów literackich, np. wierszy oraz innych form

literackich (por. Ch. Holten 1997). Te ostatnie nie są jednak traktowane jako „skarbnica” wiedzy o kulturze kraju języka obcego, ani tym bardziej jako źródło nieznanych słówek i nowych zwrotów językowych, lecz jako przeżycie estetyczne, artystyczne, duchowe doświadczane poprzez język obcy (por. np. wiersze J.v. Eichendorffa, fragmenty *Unkenrufe [Wróżby kumaka]* G. Grassa, czy *Das wunderbare Überleben [Pianista]* W. Szpilmana w: *Partner*, 2002). Oprócz materiałów autentycznych, zaczerpniętych z prasy, różnego rodzaju opracowań naukowych, czy źródeł historycznych (np. kronik historycznych – por. *Partner* 2002), które czasem mogą być poddawane zabiegom glottodydaktycznym (najczęściej skracaniu) w celu ich dostosowania do językowych możliwości uczących się, w obu podejściach mogą być stosowane teksty dydaktyczne, czyli stworzone przez autorów danego podręcznika (choć w tym miejscu należy podkreślić, iż w podejściach tych najczęściej nie stosuje się „gotowych” podręczników, lecz materiały dydaktyczne zebrane i opracowane przez samych nauczycieli – por. E. Wegrzecka-Kowalewski 1997: 323) specjalnie dla potrzeb konkretnych grup uczących się. Przykładem takiego podręcznika może być *Geography for Us, Cambridge Advanced Geography* (2000), przeznaczony dla kandydatów na studia na kierunku geograficznym i obejmujący zagadnienia na poziomie *GCE Advanced level* (odpowiada mniej więcej polskiemu egzaminowi dojrzałości z geografii na poziomie rozszerzonym). Autorzy tego podręcznika, tworząc materiały dydaktyczne, nie kierowali się w żadnym stopniu kryteriami językowymi, a jedynie kryteriami fachowymi – w wyborze i organizacji materiału żadnej roli nie odgrywała ani progresja gramatyczna, czy też leksykalna, ani też progresja pragmatyczna (por. rozdz. 2.1.), lecz jedynym celem autorów było wyłącznie wnikliwe i pełne, a także zrozumiałe pod względem treści, przedstawienie wybranych zagadnień specjalistycznych, takich jak środowisko fizyczne Ziemi, populacja naszej planety i in. Jest to zgodne z teoretycznymi założeniami koncepcji nauczania poprzez treść i nauczania ukierunkowanego na zadanie, w myśl których czynnikami kształtującymi spójny program nauczania są: tematy, teksty, zagadnienia (szczegółowe, wybrane w obrębie tematów), powiązania (z pozostałymi elementami programu, treściami) i zadania (ich rodzaje), nie zaś elementy językowe, szczególnie słownictwo i struktury gramatyczne (por. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997b: 83 i n.).

Celem włączenia pracy nad tekstami autentycznymi (specjalistycznymi) w proces glottodydaktyczny jest, jak wspomniano wyżej, wykorzystanie języka obcego do zdobywania przez uczących się nowej wiedzy (niejęzykowej). Pod tym względem podejścia te przypominają zasady dydaktyki języków specjalistycznych, która również zakłada integrację nauki języka (specjalistycznego) z opracowywaniem zagadnień w zakresie danej dziedziny specjalistycznej (prawa, ekonomii, medycyny itd.). Niemniej jednak koncepcji tych nie można utożsamiać. O ile w dydaktyce języków specjalistycznych główny nacisk położony jest na rozwój kompetencji językowej (m.in. terminologii specjalistycznej – por. rozdz. 5), to w podejściu nauczania poprzez treść i nauczania ukierunkowanego na zadanie doskonalenie umiejętności językowych nie stanowi pierwszorzędного celu nauczania i jest traktowane raczej jako „produkt uboczny” pracy intelektualnej uczniów: „When learners perceive the relevance of their language use, they are motivated to

learn. They know that it is a means to an end, rather than an end in itself” (D. Larsen-Freeman 2001: 140). Określenie umiejętności posługiwania się wypowiedziami językowymi jako „środka do celu” (tzn. zgromadzenia nowej wiedzy), a nie jako celu „samego w sobie”, oznacza, że w procesie nauki mniejszą uwagę zwraca się na formy językowe oraz na poprawność językową, co stanowi jeden z najpoważniejszych zarzutów formułowanych pod adresem tych koncepcji glotto-dydaktycznych. M. Dakowska (2001: 124), odnosząc się do koncepcji integracji treści nauczania na poziomie szkoły wyższej z rozwojem umiejętności językowych potrzebnych do uczestniczenia w zajęciach akademickich, zarzuca jej zaniedbywanie rozwoju owych umiejętności, szczególnie zaś rozwoju wiedzy w zakresie form językowych, które są niezbędne w nauce języka obcego dla rozwinięcia pełni kompetencji komunikacyjnej (por. rozdz. 1).

Choć rzeczywiście praca z tekstem kładąca nacisk głównie na pracę nad środkami językowymi, np. opracowywanie słownictwa²², nie ma miejsca w ramach obu podejść, to niemniej jednak nie może również być tu mowy o całkowitym ignorowaniu pracy nad doskonaleniem umiejętności posługiwania się formami językowymi. Procesów przetwarzania wiedzy niejęzykowej i wiedzy językowej nie sposób przecież od siebie oddzielić – im bardziej rozwinięte są umiejętności językowe, tym lepiej i efektywniej rozwijają się umiejętności niejęzykowe (por. C. Srole 1997: 116, D. J. Short 1997: 231). Dlatego w materiałach dydaktycznych obu koncepcji można znaleźć zarówno zadania rozwijające kompetencję leksykalną uczących się, jak i wspierające rozwój receptywnych i produktywnych umiejętności językowych. Zadania te różnią się jednakże zarówno od tych typowych dla podejścia komunikacyjnego, jak i dla dydaktyki języków specjalistycznych. Podstawowa różnica polega na tym, że w zadaniach tych istnieje zawsze naturalny kontekst użycia danych form językowych (D. Larsen-Freeman 2001: 144). Naturalne są także sytuacje komunikacyjne, których te zadania dotyczą: np. zdobywanie i gromadzenie informacji na dany temat, prezentacja danego zagadnienia, wspólne poszukiwanie rozwiązania problemu itd., zaś uczący się występują w nich w swoich rzeczywistych rolach komunikacyjnych. Dzięki temu w przypadku większości zadań można mówić o zintegrowanym rozwoju umiejętności językowych, np. jednoczesnym rozwoju kompetencji leksykalnej (terminologicznej – dotyczącej komunikacji na temat danego zagadnienia specjalistycznego) i kompetencji dyskursywnej – kompetencji rozumienia i tworzenia poprawnych, spójnych, logicznych i adekwatnych do danej sytuacji komunikacyjnej ustnych i/lub pisemnych wypowiedzi językowych (w odniesieniu do dyskursu fachowego – por. G. M. Tang 1997: 69 i n.), a także strategii uczenia się języka obcego (por. K. Kinsella 1997: 46 i n.). Niemniej jednak dla celów bardziej szczegółowej analizy materiałów dydaktycznych spróbuję poniżej wyróżnić i opisać

²² Przykładem takiego ćwiczenia może być zadanie zamieszczone w „kąciku językowym” *What in the World...* w czasopiśmie Newsweek z 5.06.2005, polegające na odszukaniu w tekście dłuższego artykułu prasowego w języku angielskim p.t. *Not ANOTHER long weekend!*, poświęconego problematyce „długich weekendów”, wyrażen o tym samym znaczeniu, co wymienione w zadaniu.

poszczególne rodzaje ćwiczeń, grupując je wedle umiejętności, na których rozwoju położony jest w nich główny nacisk.

- Ćwiczenia leksykalne – w materiałach dydaktycznych znaleźć można zarówno ćwiczenia leksykalne, w których stosowane są techniki gromadzenia słownictwa bez odniesienia do konkretnych tekstów, np. poprzez prezentację słownictwa dotyczącego danego zagadnienia przez nauczyciela, *brainstorming*, skojarzenia, aktywizację wiedzy i doświadczenia uczących się, np. *Geography for Us* (2000), ćw. 3, s.120²³: *Sporządź listę najważniejszych problemów, które twoim zdaniem wystąpią w najbliższej przyszłości w związku z rosnącą liczbą ludności na Ziemi* (por. też D. Larsen-Freeman 2001: 138 i n.), jak i ćwiczenia odnoszące się bezpośrednio do danych tekstów ciągłych i nieciągłych, np. *Geography for Us* (2000), ćw. 1, s. 115: *Uzupełnij podanymi wyrażeniami wykres przedstawiający zależność migracji ludności od zasobów wody*; ćw. 2, s. 115: *Przedstaw wykres z ćw. 1 w postaci tabeli, uzupełniając ją dalszymi danymi na podstawie tekstu w podręczniku*;
- Ćwiczenia rozwijające receptywne umiejętności językowe – większość tego rodzaju ćwiczeń opiera się na pracy z tekstami i polega na wyszukiwaniu i opracowywaniu „zawartych” w nich informacji. Nie promują one jednak wyłącznie selektywnego podejścia do tekstu (inaczej niż w podejściu komunikacyjnym, gdzie większość ćwiczeń wspierała tę właśnie strategię czytania – I. Christ 2004: 30 i n.; por. rozdz. 3.1.), lecz często wymagają od uczących się zastosowania strategii czytania intensywnego. Spora część zadań ma charakter problemowy, wymaga od uczących się interpretacji tekstu, głębszego zbadania, zastanowienia się i oceny przedstawionego w nim zagadnienia, np. *Geography for Us* (2000), ćw. 4, s. 125: *Oceń, który z przedstawionych w tekście sposobów pomiaru gęstości zaludnienia najlepiej oddaje rzeczywistą sytuację w odniesieniu do Europy*; ćw. 3, s. 134: *Znajdź przyczyny wyjaśniające dane zawarte w diagramie piramidowym przedstawiającym charakterystykę populacji w Europie*; ćw. 2, s. 139: *Oceń przydatność wskaźnika migracji ludności dla realnego opisu tego zjawiska na świecie*;
- Ćwiczenia rozwijające produktywne umiejętności językowe – także tego rodzaju ćwiczenia posiadają najczęściej charakter problemowy. Są one wyraźnie „zorientowane na produkt” (*product-oriented* – por. D. Larsen-Freeman 2001: 143), rozwiązanie jakiegoś problemu i jego prezentację w formie ustnej lub pisemnej, czasem także w postaci plakatu, czy *collage*. Wymagają one od uczących się zastosowania takich umiejętności, jak referowanie, opisywanie, porównywanie, wnioskowanie, wyjaśnianie, analizowanie i ocenianie, np. *Geography for Us* (2000), ćw. 3, s. 125: *Opisz i porównaj mapki przedstawiające różne sposoby pomiaru gęstości zaludnienia*; ćw. 1 i 2, s. 120: *Przedstaw założenia Agendy 21 dla twojego regionu* (dot. rozwoju regionalnego – rozwiązanie tego zadania wymagało od uczących się kontaktu z lokalnymi władzami i zdobycie dokumentu Agendy 21), *a następnie dokonaj ich oceny i zaproponuj zmiany*.

²³ Tłumaczenie wszystkich poleceń M.O.

- Ćwiczenia rozwijające umiejętności niejęzykowe – zgodnie z podstawowym założeniem koncepcji nauczania poprzez treść i nauczania ukierunkowanego na zadanie rozwój kompetencji komunikacyjnej jest zintegrowany z rozwojem kompetencji językowych. Oprócz kompetencji fachowych, właściwych dla danej dziedziny naukowej (np. w geografii – czytanie różnego rodzaju map, odczytywanie współrzędnych geograficznych, przeliczanie skali mapy itd.) są to także ogólne umiejętności przydatne uczącym się w nauce, a później w życiu zawodowym. Autorzy podręcznika *Geography for Us, Cambridge Advanced Geography* (2000) wymieniają wśród tych umiejętności np.: operowanie danymi liczbowymi, stosowanie technologii informatycznych, praca w grupie, znajomość strategii uczenia się i technik prezentacji oraz rozwiązywanie problemów. W podręczniku tym można znaleźć więc także ćwiczenia, których celem jest wspieranie rozwoju tych właśnie umiejętności, np. ćw. 1a, s. 139: *Oblicz na podstawie danych zawartych w tabeli – wskaźnika migracji oraz ogólnej liczby ludności – ile wynosi liczba imigrantów w poszczególnych krajach*; ćw. 1, s. 125: *Sporządź tabelę na podstawie danych dotyczących gęstości zaludnienia w krajach Unii Europejskiej*; ćw. 2, s. 125: *Sporządź mapę gęstości zaludnienia w Europie na podstawie danych w tabeli*. W podejściach tych często stosowane są także zadania, dzięki którym rozwijana jest ponadto kompetencja kulturowa (interkulturowa) uczących się.

Z powyższego opisu ćwiczeń wynika wyraźnie, iż u ich podstaw leży podstawowa zasada integracyjnego podejścia do nauczania języków obcych, a mianowicie zasada *learning by doing*, czyli uczenie się języka poprzez wykonywanie konkretnych zadań poznawczych (niejęzykowych lub nie ściśle językowych). W konstrukcji tych zadań odzwierciedla się również zasada „uczenia się języka poprzez jego użycie”, nie zaś „uczenia się użycia języka”, a także „nauczania dzięki komunikacji”, zamiast „nauczania komunikacji” (por. G. Bach 2005: 19: „*use language skills now, not learn them now for use later*”; por. też „*rather than learning to use English, students use English to learn it*” i „*teaching through communication rather than for it*” – D. Larsen-Freeman 2001: 137, W. Butzkamm 2002: 113, N. Glaudini Rosen/L. Sasser 1997: 36 oraz D. E. Eskey 1997: 133). Zasady te są w pełni zgodne z postulatami współczesnej glottodydaktyki (por. W. Butzkamm *ibid.* 141), dlatego dydaktycy języków obcych doceniają zalety podejść integracyjnych w coraz większym stopniu. Mimo zgłaszanych pod adresem koncepcji nauczania poprzez treść zastrzeżeń, o których była mowa wcześniej, M. Dakowska (2001: 127) uważa, iż jest ona „znakomitym antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych”, a także, iż proponowane w niej zasady wyboru i konstrukcji materiału dydaktycznego mogą z powodzeniem być stosowane w tradycyjnych programach nauczania języków obcych. W nauczaniu komunikacyjnym obecne są również formy ćwiczeń, nawiązujące bezpośrednio do wszystkich trzech omówionych wyżej typów zadań, charakterystycznych dla koncepcji nauczania ukierunkowanego na zadanie.

Zwolennicy podejścia integracyjnego do nauczania języków obcych podkreślają, iż stanowi ono bardzo efektywny sposób nauki języka. Choć nie jest to poparte wynikami badań naukowych kompetencji językowej, przyjmuje się, że efekty nauki są

tak pozytywne, ponieważ uczący się w trakcie pracy nad rozwiązaniem danego problemu dostrzegają ważność i przydatność w swoim działaniu wyrażen językowych i dzięki temu są wysoce zmotywowani do dalszej pracy nad rozwojem języka (por. D. Larsen-Freeman 2001: 140, J. F., Jr Valentine/ L. M. Repath-Martos 1997: 246). Dzięki zastosowaniu wyrażen językowych jako "instrumentu/narzędzia rekonstruowania treści" uczący się bardzo dobrze rozwijają także swoje kompetencje niejęzykowe (*study skills* – tym razem istnieją na to dowody naukowe – podsumowane dyskusji badawczej i przegląd badań przedstawia np. C. Lalla 2002: 224; por. też rozdz. 6). Natomiast krytycy tego podejścia zarzucają mu przede wszystkim zaniebdywanie formalnej nauki języka – celowej pracy nad środkami językowymi, a także brak wszelkich objaśnień zjawisk językowych, w tym także objaśnień w języku ojczystym uczących się, które mogą być im bardzo pomocne w procesie nauki języka (por. W. Butzkamm 2002). Nie rozwiązane pozostają ponadto problemy związane z błędami językowymi, szczególnie ich korektą w procesie nauczania (por. A. Teemant i in., 1997: 313, P. Wilcox Peterson 1997: 168 i n.), a także z oceną osiągnięć uczących się (por. S. Cushing Weigle/ L. Jensen 1997). Mimo postulowanej w literaturze przedmiotu integracji progresji językowej (zarówno strukturalnej, jak i pragmatycznej) z progresją treści niejęzykowych w ramach kursu prowadzonego wedle zasad koncepcji nauczania poprzez treść (por. np. D. E. Eskey 1997: 133 i n.), w praktyce wciąż brakuje zadowalającego rozwiązania i tego problemu. Najczęściej proponowanym wyjściem z sytuacji jest założenie wysokiego poziomu językowego uczących się od początku kursu (L. Goldstein i in. 1997: 334). Jednak pomimo niewątpliwej słuszności tych zarzutów, omówione w tym rozdziale koncepcje zintegrowanego nauczania języków obcych należy z punktu widzenia współczesnej glottodydaktyki ocenić bardzo wysoko, przede wszystkim ze względu na to, iż spełnione są w nich trzy ważne postulaty glottodydaktyczne: autonomii uczącego się²⁴, jego kreatywności w procesie nauki oraz uczenia się odkrywczego, wspierającego procesy poznawcze uczących się.

4.2. Nauczanie poprzez zabawę: drama w nauczaniu języków obcych

Koncepcja „nauczania poprzez zabawę” kojarzy się w pierwszej kolejności z wczesnymi formami nauczania języków obcych. Jednak niesłuszne jest ograniczanie jej stosowania jedynie do nauczania małych dzieci. Wynika to z przyjętej tu za T. Siek-Piskozub (2001: 12 i 19) definicji zabawy jako zbioru wszystkich „technik nawiązujących do sfery ludycznej działalności człowieka”, które obejmują oprócz znanych i stosowanych od dawna w nauczaniu języka obcego gier i zabaw dydak-

²⁴ Autonomia uczących się jest tu definiowana za D. Wolffem (2004: 12) jako zdolność uczących się do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących własnego procesu uczenia się, zaangażowanie, samokrytyczny dystans, zdolność do refleksji, samooceny i samodzielnego działania, jak również pojmowanie procesu uczenia się jako mediacji społecznej (pracy w grupie) – por. też rozdz. 6.4.

tycznych (np. gry umysłowe: zagadki, krzyżówki, rebusy, „układanki” językowe oraz gry interakcyjne: konkursy, quizy, happeningi itd.) także techniki wykorzystujące elementy muzyczne, czy techniki teatralne. Zabawy towarzyszą człowiekowi przez całe życie i pojawiają się we wszystkich kulturach, ponieważ spełniają niezwykle ważne funkcje w ludzkich społecznościach. Jak podkreśla autorka (*ibid.* 36 i n.; por. też U. Welscher-Forche 1999: 4 i 23 i n.), dzięki zabawom ludzie ćwiczą swoją inteligencję i różne umiejętności (np. zręczność, refleks, umiejętności współdziałania), w zabawach utrwalane są również tradycje i rytuały grup społecznych i narodowych (np. w pieśniach i tańcach ludowych). Zabawa stanowi wreszcie wyraz tzw. „wyższych potrzeb” człowieka, które odzwierciedlają się w jego zamiłowaniu do sztuki, muzyki i teatru. Dzięki zabawie ludzie, nie tylko małe dzieci, mogą zaspokajać swoje indywidualne potrzeby emocjonalne, rozbudzać wyobraźnię i kreatywność oraz rozwijać zainteresowania, a także lepiej poznawać i rozumieć otaczającą ich rzeczywistość oraz budować i pielęgnować więzy społeczne. Jako tak ważny element rzeczywistości człowieka zabawy nie powinny być więc eliminowane z procesu dydaktycznego, lecz wręcz przeciwnie – powinny stanowić jego stały element, stosowany nie tylko jako urozmaicenie lekcji.

Zastosowanie gier w procesie dydaktycznym znajduje swoje uzasadnienie również w najnowszych badaniach nad procesami uczenia się (por. rozdz. 3.2.). Stosowanie różnego rodzaju bodźców (np. muzyki, rytmu, rymu, bodźców wizualnych) i integracja różnego rodzaju czynności – poznawczych, motorycznych, emocjonalnych i społecznych – pobudza pracę prawej półkuli mózgu oraz wspiera interakcję pomiędzy obiema półkulami. Dzięki temu, a także dzięki wykorzystaniu elementów humoru, który powoduje obniżenie poziomu stresu i wzmacnia odczuwanie przyjemności, możliwe jest stworzenie bardzo korzystnej sytuacji uczenia się, która charakteryzuje się dużą gotowością uczących się do podejmowania nowych wyzwań dydaktycznych. Wysoka motywacja, koncentracja i pozytywne nastawienie do wykonywanego zadania powodują nie tylko większą otwartość na przyjęcie nowej wiedzy, ale również intensywniejsze jej przetwarzanie: lepsze rozumienie treści, lepsze powiązanie wiedzy nowej i już posiadanej, a w rezultacie kształtowanie zintegrowanego systemu wiedzy i trwalsze opanowanie materiału (por. W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 10 i n., U. Welscher-Forche 1999: 4, T. Siek-Piskozub 2001: 32, 61 i n. 104 i n., 121 i n., 141 i n., F. Vahle 2002: 12, E. Klip 2003: 30–31).

Z punktu widzenia glottodydaktyki najważniejsze jest jednak to, iż zabawy w wysokim stopniu wspierają rozwój umiejętności językowych. Ich wysoką skuteczność dokumentują wyniki badań naukowych (F. Vahle 2002: 17, T. Siek-Piskozub, rozdz. 6), dlatego w literaturze glottodydaktycznej można znaleźć coraz więcej przykładów ćwiczeń, gier i zabaw, których stosowanie pozytywnie wpływa na osiąganie przez uczących się dobrych wyników w nauce języka. Oprócz wspomnianych już typowych „językowych” gier i zabaw dydaktycznych (np. zagadek, krzyżówek, czy quizów) wśród szczególnie zalecanych technik ludycznych wymienia się zabawy ruchowe, często połączone z elementami muzycznymi, począwszy od prostych ćwiczeń rytmicznych, polegających na podkreślaniu wybranych elementów tekstów (najczęściej rymowanek, wierszy i piosenek) tupaniem lub klaskaniem, a skończywszy na ćwiczeniach tanecznych, a nawet ćwiczeniach wykorzystujących

elementy np. wschodnich sztuk walki (tai-chi, karate, kung-fu – zob. F. Vahle 2002), czy pantomimy. Okazuje się bowiem, iż ćwiczenia te dzięki integracji ruchu, bodźców słuchowych oraz artykulacji bardzo korzystnie wpływają na rozwój umiejętności językowych uczących się: „Gleichgewichtssinn, Hören und Artikulationsfähigkeit wirken aufeinander ein, fördern sich gegenseitig“ (F. Vahle 2002: 79). Dzięki takim ćwiczeniom uczący się rozwijają nie tylko świadomość własnego ciała i jego możliwości percepcyjnych i ekspresyjnych, ale także wrażliwość na różnego rodzaju bodźce płynące z ich otoczenia w postaci wypowiedzi językowych, reakcji i zachowań innych uczestników zabawy:

Die Schüler sollen sensibilisiert werden für ihren eigenen Körper, seine Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten und Reaktionen sowie für ihre eigenen Gefühle. Angestrebt wird Offenheit gegenüber Verhaltensweisen und Gefühlen anderer Menschen und somit eine intensivere Wahrnehmung der Umwelt und Bereicherung der eigenen Erlebniswelt (U. Welscher-Forche 1999: 4).

Z tego samego powodu w ostatnich latach coraz większą popularnością wśród glottodydaktyków cieszą się również tzw. gry symulacyjne (sceniczne, inscenizacyjne), w tym szczególnie drama, której analizie poświęcona jest dalsza część tego rozdziału:

DRAMA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Drama (od grec. *drao* – działam, usiłuję – A. Dziedzic i in 1992: 8; ang. *drama in education*; niem. *Drama, szenisches Spiel*), mimo iż wyrosła z praktyki ludzi teatru i zaliczana jest to tzw. technik teatralnych stosowanych w dydaktyce języków obcych, nie powinna być utożsamiana ani z typowymi inscenizacjami, ani z ćwiczeniami polegającymi na odgrywaniu ról, znanymi z podejścia komunikacyjnego. Choć prezentowanie scenek, czy przygotowywanie przedstawień, w których wybrani uczniowie uczą się ról na pamięć i odtwarzają je „na scenie”, zaś pozostali stanowią widownię, należy do technik dramowych (por. techniki dramy – poniżej; przykład inscenizacji na lekcji języka obcego – *Partner* 2002: 17 i 24–27), to jednak podstawową zasadą dramy jest improwizacja, ponadto w dramie nie ma podziału na aktorów i widzów (A. Dziedzic i in. 1992: 11). Zadaniem uczestnika dramy nie jest również „odgrywanie” postaci, np. „pokazywanie starego człowieka” – jego typowych ruchów, gestów, czy wypowiedzi, lecz gotowość przyjmowania ról w sensie wiarygodnego przedstawienia problemów i sytuacji – „wyobrażenie sobie, jakby on sam spróbował rozwiązać problem, gdyby był starym człowiekiem” (A. Dziedzic i in. *ibid.* 13; por. *role taking* versus *role creating* – S. Even 2003: 161; por. też U. Welscher-Forche 1999: 35 i n.).

Jak z tego wynika, drama to „rodzaj gry dydaktycznej, w której działanie skierowane jest na rozwiązanie problemu wziętego z rzeczywistości i przedstawionego w jej modelu” (T. Siek-Piskozub 2001: 29). „Podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciała i głosów” (A. Dziedzic i in. 1992: 8). Drama jest, co należy podkreślić, techni-

ką, w której rezultat wykonania zadania – „produkt językowy” w postaci prezentowanego dialogu, czy odgrywanej scenki – jest mniej znaczący od samego procesu jego powstawania – interakcji, która zachodzi pomiędzy uczestnikami „gry”, próbującymi rozwiązać postawiony problem: drama „gehört zum Bereich des ‘handelnden Lernens – learning by doing’, es ist prozess-orientiert, das Produkt (...) ist zweitrangig” (U. Welscher-Forche 1999: 35). Drama odwołuje się do skupienia, napięcia, kontrastu, konfliktu racji i postaw, niespodzianki, tajemnicy i zaskoczenia (A. Dziedzic i in. 1992: 5 i 36). Często nawet w momencie ujawnienia konfliktu, lub gdy nastąpią próby rozwiązania problemu, może nastąpić przerwanie „gry” (A. Dziedzic i in., *ibid.* 17).

Wykorzystanie dramy w dydaktyce języków obcych nie wymaga zastosowania żadnych szczególnych środków, materiałów, podręczników itp. Podstawą pracy na lekcji mogą być różne rodzaje tekstów: np. utwory literackie – gdyż jednym z celów dramy jest wzbogacenie percepcji i interpretacji utworów literackich, ich emocjonalny odbiór przez uczących się (A. Dziedzic i in. 1992: 4-5, przykłady symulacji na podstawie tekstów literackich *ibid.* 64 i n. oraz część III) – ale mogą to być także właściwie dowolne teksty autentyczne lub teksty przygotowane przez nauczyciela (por. analiza wybranych przykładów dramy – poniżej). Dla wykorzystania dramy na lekcji języka obcego nie istnieją także specjalne ograniczenia czasowe i przestrzenne. Co prawda, przeprowadzenie pełnej symulacji dramowej zajmuje najczęściej około 90 minut (A. Dziedzic i in. 1992: 30), jednakże możliwe jest stosowanie krótszych form pracy: wybranych elementów dramowych w formie poszczególnych ćwiczeń (wiele przykładów takich ćwiczeń podaje U. Welscher-Forche 1999: 5 i n., por. też S. Even 2003). Dla uczestniczenia w dramie nie trzeba mieć również wybitnych zdolności aktorskich, gdyż wykorzystuje ona raczej spontaniczną, naturalną ekspresję aktorską oraz skłonność do naśladownictwa i zabawy niż techniki aktorskie. Konieczna jest natomiast gotowość uczestników do podporządkowania się określonym regułom, przede wszystkim do zachowania powagi podczas „gry”: „Die oberste Regel für den Umgang mit szenischen Mitteln im Drama lautet, im Spiel ersthaft zu sein” (U. Welscher-Forche, *ibid.* 35).

Drama może mieć bardzo korzystny wpływ na rozwój umiejętności językowych uczących się, gdyż daje im z jednej strony możliwość rekompensowania własnych braków językowych dzięki innym sposobom ekspresji, zaś z drugiej strony dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu uczący się odczuwają silniejszą potrzebę wyrażania się:

Der Einsatz von szenischen Mitteln gibt ihnen einerseits die Möglichkeit, andere Ausdrucksmittel als Sprache anzuwenden, andererseits gibt das theatrale Medium vielseitige Motivation, mit Sprache lustvoll umzugehen und nimmt die Scheu vor ihrer mündlichen wie schriftlichen Anwendung, da das spielerische Moment im Vordergrund steht (U. Welscher-Forche 1999: 28).

Jak podkreśla w swojej pracy, poświęconej prezentacji możliwości i uzasadnieniu celowości oraz skuteczności wykorzystania dramy w nauczaniu gramatyki języka obcego, S. Even (2003), symulacje dramowe przeprowadzane w języku obcym stwarzają możliwość celowej i świadomej pracy nad rozwojem

środków językowych, zaś dzięki uwzględnieniu czynników sensomotorycznych, kreatywnych, estetycznych, emocjonalnych i empatycznych umożliwiają uczącym się zgromadzenie intensywne i trwałe doświadczeń dotyczących języka obcego, jego gramatyki, literatury i kultury:

Dramagrammatik macht sich Methoden und Techniken des Theaters zunutze, durch die fremdsprachliche Strukturen in imaginären Handlungssituationen thematisiert, erlebt und reflektiert werden (s. 18). Durch die Berücksichtigung dieser [sensomotorischen, kreativen, ästhetischen, emotionalen, emphatischen] Faktoren werden intensive und nachhaltig wirkende Erfahrungen mit der fremden Sprache, ihrer Grammatik, Literatur und Kultur möglich (s. 21). Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht beinhaltet intensive produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit (s. 154).

Zanim na przykładzie wybranych przykładów dramy szczegółowej analizie podane zostaną czynności językowe i niejęzykowe, jakie wykonują uczestnicy symulacji dramatycznych, konieczne jest przedstawienie spektrum technik i ćwiczeń w nich wykorzystywanych, a także przedstawienie ogólnego zarysu ich przebiegu.

TECHNIKI DRAMY (A. Dziedzic i in. 1992: 15 i n., U. Welscher-Forche 1999: 35 i n., S. Even 2003: 156 i n.):

- rozmowa
- wywiad, *hot chair* – „gorące krzesło”, konferencja prasowa, *talk-show*, reportaż
- dyskusja, np. dyskusja ekspertów, wiec
- monolog wewnętrzny („alter ego” – opowiadanie co robię, jak się czuję jako przedstawiana postać)
- etiuda pantomimiczna
- improwizacja (działanie zgodne z zadaniem, znany jest początek, niewiadomy przebieg i zakończenie)
- scenka wg. scenariusza
- przedstawienie (inscenizacja)
- rzeźba, żywy obraz (stop-klatka)
- rysunek, makietka, mapa itp.
- list, dziennik, pamiętnik itp.

PRZEBIEG DRAMY (A. Dziedzic i in. 1992: 9; U. Welscher-Forche 1999: 35 i n.):

- wprowadzenie (opowiadanie nauczyciela, „nauczyciel w roli”, teksty, opracowanie słownictwa)
- przygotowanie uczestników do wejścia w rolę (rozmowa, dyskusja, scenariusz, „rozpracowanie” ról)
- „odegranie” ról
- omówienie pracy (pytania, komentarze, dyskusja)
- zadania dodatkowe (prace pisemne, prace domowe)

ANALIZA WYBRANYCH PRZYKŁADÓW DRAMY

„**Detektywi**” wg C. O’Neill i A. Lamberta (tu w: A. Dziedzic i in. 1992: 41 i n.)

Punktem wyjścia tej symulacji dramatycznej jest fikcyjna historia zaginięcia pewnej dziewczynki, którą badają detektywi brytyjskiego Scotland Yardu:

„Poprzedniej nocy 16-letnia Anna Robinson, zniknęła ze swojego domu. Ostatnia widziała ją gospodyni, kiedy o 22.00 weszła do jej pokoju, aby życzyć dobrej nocy. Rano następnego dnia w pokoju nie było dziewczynki, widoczne były natomiast ślady walki. Wskazówki budzika, który spadł na podłogę, zatrzymały się na godz. 23.00. Nie był to jednak napad rabunkowy, gdyż w pokoju znajdowały się różne cenne przedmioty, np. naszyjnik, który Anna dostała od ojca. Na podłodze leżał słoiczek po tabletkach, otwarty i zupełnie pusty. Na lustrze nabazgrana była jakaś wiadomość, jednak jej odczytanie było niemożliwe”.

Zajęcia dramowe wg tej symulacji zostały przeprowadzone przez A. Dziedzic w szkole średniej. Jej uczestnicy zdecydowali ostatecznie, iż Anna została uprowadzona w charakterze zakładniczki przez międzynarodową organizację terrorystyczną.

Etapy dramy

- I. Przygotowanie przedmiotów: np. naszyjnik, budzik, słoiczek z tabletkami, zdjęcie dziewczynki;
- II. Nauczyciel w roli detektywa: opowiadanie o zaginięciu dziewczynki – opis miejsca zdarzenia, hipotetyczny przebieg wydarzeń;
- III. Przygotowanie do odegrania ról: wybór ról – policjanci, dziennikarze, rodzice dziewczynki, inni domownicy itp.
- IV. Odegranie ról: przeprowadzenie „śledztwa” – przesłuchanie rodziców i innych świadków przez policję; przeprowadzenie wywiadów przez dziennikarzy; konferencja prasowa; apel rodziców itp.
- V. Omówienie odegranych ról;
- VI. Zadania dodatkowe: stworzenie „portretu psychologicznego” dziewczynki lub/i sprawców zdarzenia (np. porywaczy), notatka dla prasy o zaginięciu, reportaż o zaginięciu itd.

Rodzaje ćwiczeń i umiejętności

- I. Ćwiczenie leksykalne: gromadzenie słownictwa;
- II. Ćwiczenia rozwijające umiejętności językowe: rozumienie ze słuchu (słuchanie intensywne) – opowiadanie nauczyciela-detektywa; mówienie – uczniowie zadają dodatkowe pytania, tworzą własne hipotezy dot. zaginięcia, wybierają najbardziej prawdopodobną wersję wydarzeń (np. porwanie dla okupu, ucieczka z domu), ustalają plan dalszego postępowania w celu wyjaśnienia zagadki; pisanie – notowanie istotnych informacji;
- III. Ćwiczenia rozwijające umiejętności mówienia i pisania: omówienie ról, przygotowanie scenariuszy;
- IV. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: improwizacja lub odegranie przygotowanych scenek wg scenariuszy;
- V. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: komentarze, dyskusja;
- VI. Ćwiczenia rozwijające umiejętność pisania.

„**Emigranci**” wg C. O’Neill i A. Lamberta (tu w: A. Dziedzic i in. 1992: 53 i n.)

Tematem tej symulacji dramowej jest problem emigracji. Drama rozgrywa się na historycznym tle wydarzeń z końca XIX i początku XX w., kiedy to w ciągu około

50 lat z Europy do Ameryki Północnej wyemigrowało ponad 25 mln. ludzi. Celem dramy jest umożliwienie uczniom lepszego zrozumienia motywów, jakimi kierują się ludzie podejmujący decyzję porzucenia własnego kraju, nadziei, jakie wiążą z rozpoczęciem życia w nowym świecie oraz problemów, z jakimi mogą się tam spotkać.

Etapy dramy

- I. Wprowadzenie: zarysowanie problemu, przyczyny emigracji (ubóstwo, prześladowania religijne, wojny itd.), kierunki emigracji;
- II. Wprowadzenie: praca z tekstem – opowiadanie nauczyciela lub teksty autentyczne, np. opracowania historyczne, wspomnienia i relacje emigrantów, mapy, ilustracje;
- III. Przygotowanie do odegrania ról: nauczyciel rozdaje uczestnikom „karty identyfikacyjne”, np. imię, nazwisko, wiek, zawód, znajomość języka angielskiego, kraj ojczysty, powód wyjazdu, cel podróży, sytuacja rodzinna, plany związane z podjęciem pracy itp.
- IV. Odegranie ról: rozmowa z oficerem imigracyjnym;
- V. Omówienie odegranych ról;
- VI. Zadania dodatkowe: dziennik podróży, podanie o pracę, list do rodziny w kraju lub przyjaciela z opisem podróży i pierwszych przeżyć w nowym kraju, charakterystyka współpodróżnych, reportaż o emigrantach, tekst do podręcznika historii lub geografii.

Rodzaje ćwiczeń i umiejętności

- I. Aktywowanie wiedzy uczniów i ćwiczenie leksykalne: gromadzenie słownictwa;
- II. Ćwiczenia rozwijające umiejętności receptywne: rozumienie ze słuchu (intensywne, interpretujące) – opowiadanie nauczyciela lub czytanie (intensywne, interpretujące) – teksty autentyczne; ćwiczenie leksykalne: terminologia specjalistyczna (historycznych tekstów źródłowych);
- III. Ćwiczenia rozwijające umiejętności mówienia i pisania: przygotowanie „osobistej historii”, opowiadanie o sobie jako emigrancie, motywy wyjazdu, nadzieje na przyszłość itp.
- IV. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: improwizacja;
- V. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: komentarze, dyskusja;
- VI. Ćwiczenia rozwijające umiejętność pisania.

„Pożar w starym młynie” wg. E. Pennington (tu w: A. Dziedzic i in. 1992: 73 i n.)

Jest to drama o roli odpowiedzialności w życiu ludzi, o odwadze, udzielaniu pomocy i o fachowości zawodowej. Punktem wyjścia symulacji jest spotkanie 6 przypadkowych osób, zamierzających spędzić noc w starym, opuszczonym budynku, w którym tej właśnie nocy wybucha pożar. Zajęcia o tym tytule zostały przeprowadzone przez E. Pennington w Teatrze Ochoty w Warszawie ze studentami IV roku Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego i Wydziału Resocjalizacji Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej. Uczestnicy tych zajęć wybrali stary młyn na miejsce

akcji, w trakcie jej przebiegu ustalili też, że pożar w młynie rozpoczął się od niedopałka papierosa 58-letniego mężczyzny.

Etapy dramy

- I. Wprowadzenie: ustalenie miejsca akcji (do wyboru np. stary kościół, opuszczona fabryka, stary młyn itp.);
- II. Wprowadzenie: przygotowanie miejsca akcji – uczestnicy na dużych arkuszach papieru rysują elementy pomieszczenia (okno, drzwi, sprzęty itd.), układają je na podłodze tak, że powstaje „makieta” pomieszczenia, na 18 kartkach notują imiona, nazwiska i wiek 6 osób, nie tworząc na razie żadnych powiązań między nimi (tzn. na jednej kartce – imię, na drugiej – nazwisko, na trzeciej – wiek);
- III. Przygotowanie do odegrania ról: ustalenie bohaterów poprzez dobranie imion, nazwisk i wieku 6 osób (np. Jan Kowalski, 58 lat);
- IV. Odegranie ról: wywiady z 6 osobami ustalenie ich historii i tego, co robią tej nocy we młynie;
- V. Nowe zdarzenie – pożar we młynie: ustalenie przyczyn pożaru i jego przebiegu, plan akcji strażackiej; przygotowanie do odegrania ról – strażacy;
- VI. Odegranie ról: akcja ratownicza;
- VII. Zadania dodatkowe: opowiadanie – dalsze losy uratowanych ludzi, artykuł prasowy, reportaż, raport z akcji dla dowództwa straży pożarnej.

Rodzaje ćwiczeń i umiejętności

- I. Ćwiczenie leksykalne: gromadzenie słownictwa;
- II. Umiejętności niewerbalne (sprawności manualne, wyobrażenia przestrzenne), aktywizacja wiedzy i doświadczenia (wygląd i „zawartość” młyna); ćwiczenie leksykalne: gromadzenie słownictwa;
- III. Ćwiczenia rozwijające umiejętności mówienia i pisania: przygotowanie „osobistej historii”; ćwiczenia leksykalne: opisy postaci – wygląd zewnętrzny, ubranie, przedmioty osobiste itp.
- IV. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: improwizacja;
- V. Ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: dyskusja, omówienie ról strażaków; ćwiczenia leksykalne: słownictwo specjalistyczne dot. pożarnictwa (sprzęt gaśniczy, narzędzia, komendy itp.);
- VI. Umiejętności niewerbalne (plastyka i ekspresja ciała): stop-klatki lub/i scenki pantomimiczne; ćwiczenia rozwijające umiejętności ustne: dyskusja po prezentacji stop-klatek lub/i pantomimy.
- VII. Ćwiczenia rozwijające umiejętność pisania.

Analiza przedstawionych wyżej przykładów dramy – oprócz ostatniej – koncentruje się na umiejętnościach językowych, jednak pozostałe symulacje mogą być również rozbudowane i uzupełnione o ćwiczenia niewerbalne: żywe obrazy (np. fotografia zbiorowa „emigrantów” przed opuszczeniem portu przez ich statek), rzeźby, czy scenki pantomimiczne (np. odegranie zdarzeń w pokoju Anny Robinson) – tak jak to pokazują autorki pracy poświęconej problematyce dramy (A. Dzie-

dzic i in. 1992). Ważną rolę podczas lekcji prowadzonej tą metodą odgrywają różnego rodzaju „rekwizyty” i symbole, np. mała kwadratowa przestrzeń utworzona przez ustawione krzesła może symbolizować ciasnotę pomieszczenia, w którym odbywają się „przesłuchania” emigrantów przez oficerów imigracyjnych, zaś przy pomocy sprzętów znajdujących się w klasie oraz dużych arkuszy papieru i flamastrów, podobnie jak w przypadku „młyna”, można stworzyć „makietę” domu Anny Robinson. Wszystkie te zabiegi mają na celu dążenie do stworzenia jak najbardziej rozbudowanego kontekstu dla odgrywanych scen i dzięki temu ułatwienie uczestnikom wejścia w role, utożsamienia się z przedstawianymi postaciami i emocjonalnego przeżycia problemów i sytuacji. Na tym właśnie polega najważniejsza różnica pomiędzy symulacjami dramowymi a ćwiczeniami polegającymi na przyjmowaniu ról stosowanymi w podejściu komunikacyjnym. W podejściu tym uczniowie mają za zadanie jedynie „powierzchnowe”, werbalne odegranie wybranych postaci w typowych sytuacjach komunikacyjnych, zaprezentowanie typowych, rutynowych sekwencji wypowiedzi w okolicznościach, w których znany jest początek i koniec, a także „zawartość” – treść interakcji komunikacyjnej (np. zakup biletu kolejowego, zgłoszenie utraty bagażu itp.). Uczący się nie muszą poddawać analizie charakteru, motywacji, przekonań i dążeń swoich „bohaterów”. Natomiast przejmowanie roli w dramie poprzedza proces refleksji nad kreowaną postacią, nawet jeśli miałyby to być kreacje niewerbalne (np. w postaci żywego obrazu, czy stop-klatki). Analiza taka odbywa się poprzez odpowiedź uczestnika dramy na szereg pytań dotyczących postaci, w którą się wciela (wg D. Heathcote, tu w: A. Dziedzic i in. 1992: 20 i n., por. U. Welscher-Forche 1999: 33):

- Kim jesteś w tej scenie? Jaki jesteś? (Młody? Stary? itd.) Jak wyglądasz?
- Gdzie jesteś? Jak wygląda pomieszczenie, w którym się znajdujesz?
- Kiedy odbywa się ta scena? W jakich warunkach? (Jest jasno? Ciemno? itd.)
- Co teraz robisz?
- Dlaczego to robisz?
- W jakim celu to robisz? Co chcesz przez to osiągnąć?
- Skąd wiesz, że takie zachowanie jest odpowiednie w danej sytuacji?
- Jak jest twoja filozofia życiowa (motywacja, przekonania)?

Analiza taka jest nie tylko dobrym ćwiczeniem językowym i ćwiczeniem pomagającym w zrozumieniu motywacji postępowania bohaterów i w opracowaniu charakterystyki postaci. Dzięki niej uczący się ma także możliwość uświadomienia sobie, iż komunikacja językowa jest złożonym procesem powiązanim ściśle z całym człowiekiem, jego wiedzą i doświadczeniem, a nie tylko „prostą”, nie zanurzoną w kontekście czasowym i przestrzennym, aktywnością werbalną. Z tego względu bardzo ważnym aspektem dramy jest także jej odniesienie do terażniejszości i rzeczywistej sytuacji życiowej uczących się (por. U. Welscher-Forche 1999: 167 i n., 197).

Podsumowując glottodydaktyczne zalety dramy należy podkreślić, iż jako jedna z technik ludycznych posiada ona ich wszystkie zalety (por. T. Siek-Piskozub 2001: 106 i n., 143 i n., A. Dziedzic i in. 1992: 5 i 33). Drama zapewnia stworzenie korzystnej sytuacji uczenia się języka poprzez zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa,

potrzeby więzi, uznania i samorealizacji, a nawet potrzeb estetycznych. Uczy rozwiązywania problemów, radzenia sobie w sytuacjach problemowych, sprzyja tworzeniu lepszej samooceny uczących się i rozwojowi strategii społecznych. Dzięki dramie na lekcji języka obcego możliwe są bogate i autentyczne interakcje językowe (S. Even 2003: 156). Jest to metoda pracy, która umożliwia wspieranie rozwoju wszystkich umiejętności komunikacyjnych, nie tylko wzbogacanie słownictwa (także terminologii), stymulowanie poprawności gramatycznej i precyzji wypowiedzi oraz pracę z tekstem (w tym umiejętności interpretacji), lecz także, a właściwie przede wszystkim, rozwijanie kompetencji dyskursywnej w mowie (przygotowanie roli, improwizacje lub odgrywanie ról, omówienie symulacji) i w piśmie (pisemne porządkowanie wiadomości, tworzenie notatek, zapisywanie przebiegu symulacji i omawianych problemów, wyciąganie wniosków i uogólnień, pisemne zadania dodatkowe). Drama wzbogaca także wiedzę ogólną i doświadczenie uczniów oraz pomaga im formować własne oceny i sądy. Rozwija kreatywność i twórczość uczących się, uczy samodzielności myślenia i działania, otwartości i współdziałania w grupie. Drama rozbudza emocje, wyobraźnię i refleksję, rozwija plastykę ciała, ale przede wszystkim zwiększa gotowość i chęć wypowiadania się, wyzwala elokwencję i spontaniczne działania językowe uczących się. Pozwala także na rozwój kompetencji interkulturowej dzięki tworzeniu podstaw lepszemu zrozumieniu obcojęzycznej kultury i przezwyciężaniu stereotypów. Zdaniem glottodydaktyków (por. np. T. Siek-Piskozub 2001: 19) skuteczność dramy, tak jak i innych strategii ludycznych w nauczaniu języków obcych, wiąże się z tym, iż ich zastosowanie umożliwia jednoczesną realizację celu dydaktycznego (zdobycie określonej wiedzy lub/i rozwój określonych umiejętności) i celu ludycznego (uczucie przyjemności, rozbawienia, odniesienie sukcesu). Dzięki temu spełniają one rolę motywującą – „w literaturze psychologicznej powtarza się często, że nic nie jest tak skuteczne jak sukces” (*ibid.* 106), a nawet terapeutyczną, choć ich stosowanie jest związane także z pewnym ryzykiem. T. Siek-Piskozub (*ibid.* 156) zwraca na przykład uwagę na to, iż w sytuacjach, w których występują elementy wyraźnej rywalizacji między uczącymi się, może niekiedy dojść do wyzwolenia się negatywnych emocji, a nawet agresji. F. Vahle (2002: 101) natomiast wyraźnie zaleca ostrożność w stosowaniu ćwiczeń, w których następuje kontakt fizyczny między uczącymi się, gdyż przez niektóre osoby może on być odczuwany jako pogwałcenie ich sfery intymnej i wywoływać nieprzyjemne odczucia i reakcje. Trudności może sprawiać także „zapanowanie” nad grupą uczniów w sytuacji prowadzenia lekcji nie w sposób tradycyjny, sprzyjający utrzymaniu ładu i porządku w klasie, lecz poprzez zabawę, w której nie da się uniknąć hałasu, zamieszania i fizycznej aktywności uczących się. A. Dziedzic i in. (1992: 37 i n.) przyznają ponadto, że przeprowadzenie takich zajęć i zrealizowanie założonych celów może być trudne nie tylko w grupie nieskoncentrowanej i zbyt żywiołowej, ale także zarówno w grupie uczniów pasywnych, uciekających od aktywności i zaangażowania, jak i uczniów bardzo uzdolnionych, którzy łatwo angażują się we wszelkie „niecodzienne” przedsięwzięcia dydaktyczne, ale równie łatwo się nudzą i wyłączają z pracy. W każdym razie drama nie jest formą, którą można stosować na lekcji spontanicznie i w dowolny sposób. Symulacje dramatowe udają się bowiem tylko wtedy, gdy są bardzo starannie przygotowane

(E. Klip 2003: 87). Niemniej jednak problemy te, mimo iż z pewnością nie należy ich lekceważyć, nie powinny stanowić powodu rezygnacji ze stosowania koncepcji nauczania poprzez zabawę w procesie glottodydaktycznym.

4.3. Praca projektowa

Praca projektowa (wyrażenie za W. Figarskim 2003: 177 i n.; por. też ang. *project work*; niem. *Projektarbeit, Projektunterricht*), jako jedna z metod problemowych, aktywizujących i motywujących uczących się do podejmowania wzmoczonych wysiłków poznawczych i językowych, weszła – podobnie jak omówione w poprzednim podrozdziale zabawy i gry dydaktyczne – na stałe do kanonu technik stosowanych w praktyce glottodydaktycznej. Jej rosnąca od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, czyli od czasu zmian w dydaktyce języków obcych związanych z upowszechnieniem się podejścia komunikacyjnego (por. H.-J. Krumm 1991: 5, M. K. Legutke 2003: 260), popularność wiąże się z tym, iż dzięki jej stosowaniu mogą być spełnione reformatorskie postulaty (glotto)dydaktyczne, o których była mowa na początku tego rozdziału, w tym szczególnie: postulat wykorzystania w procesie nauki potrzeby działania, współdziałania, zabawy i ekspresji twórczej uczących się oraz integracji różnego rodzaju czynności językowych i niejęzykowych, postulat odwoływania się w procesie nauki do wiedzy i doświadczenia uczących się oraz wspierania rozwoju ich strategii uczenia się (gromadzenia dalszej wiedzy i doświadczenia, rozwoju umiejętności) i strategii kooperacji w grupie, postulat zmiany roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, a także zmiany roli uczących się (wspierania autonomii uczących się), postulat nauczania interkulturowego, wreszcie postulat uczenia się języka dzięki uczestniczeniu w procesach rzeczywistej, bezpośredniej i pośredniej, komunikacji językowej realizowanej w różnych sytuacjach komunikacyjnych – w klasie i poza klasą, dotyczących spraw „zwykłych”, „codziennych”, ale też dotyczących zdobywania i przetwarzania wiedzy specjalistycznej. Jak zauważa W. Figarski (2003: 177): „praca projektowa (...) nosi wszelkie znamiona pracy rzeczywistej, a nie pozorowanej”, co stanowi o jej wielkiej przydatności i wartości glottodydaktycznej. Ze względu na możliwości, jakie stwarza praca projektowa, wielu glottodydaktyków (np. H.-J. Krumm 1991, M. K. Legutke 2003) opowiada się stanowczo za traktowaniem jej nie tylko jako „rozwiązania alternatywnego”, lecz jako „integralnej części procesu nauki języka obcego”. W. Butzkamm (2002: 150) uważa ją nawet – obok koncepcji nauczania dwujęzycznego – za „idealną metodę” nauczania języka obcego. W dalszej części tego rozdziału praca projektowa zostanie na podstawie wybranych przykładów poddana szczegółowej analizie, która pomoże zająć stanowisko wobec tego stwierdzenia.

Nazwa „projekt” pochodzi od łacińskiego słowa *proiectus* – „wysunięcie ku przodowi” i oznacza pomysł, zamiar, plan wykonania czegoś lub szkic, model, według którego coś ma być wykonane (Słownik wyrazów obcych, PWN). Realizacja projektu to zatem proces, rozpoczynający się od zarysowania się pomysłu, prowadzący przez jego konkretyzację w postaci opracowania planu wprowadzenia go

w życie, jego wykonanie, w wyniku czego zostaje zrealizowany jakiś cel i powstaje jakiś rezultat, i zakończony ewaluacją całości postępowania. Konstrukcja tego procesu odzwierciedla się w etapach pracy nad projektami realizowanymi w ramach nauki w szkole – proces ten obejmuje bowiem fazę przygotowania projektu, fazę wykonania projektu oraz fazę oceny projektu. W każdej z tych faz kluczową rolę odgrywają różne kompetencje uczestników i każda z nich wiąże się z różnymi korzyściami poznawczymi i językowymi, jakie mogą odnieść uczący się. Bardzo ważną rolę w projekcie odgrywa jednak również jego efekt końcowy, najczęściej w postaci jakiegoś materialnego „produktu”: obiektu, przedmiotu, plakatu, *collage*, ekspozycji, albumu, przedstawienia, filmu itp. W pracy projektowej również wielkie znaczenie przypisuje się obydwu tym elementom – procesowi oraz produktowi wykonania zadania: „Trotz einer klaren Prozessorientierung gilt den von den Lernern ‘hergestellten’ Produkten gleichfalls grosse Aufmerksamkeit” (M. K. Legutke 2003: 259). Spróbujmy zatem przyjrzeć się bliżej poszczególnym etapom pracy nad projektem i jego efektem.

FAZA PRZYGOTOWANIA PROJEKTU:

Inicjacja projektu następuje zwykle z inicjatywy nauczyciela, który składa uczącym się propozycję uzasadnioną przesłankami dydaktycznymi, lecz która uwzględnia także zainteresowania i możliwości uczących się. Jednak już na tym etapie projektu także uczący się mogą spełnić aktywną rolę – biorąc udział w procesie podejmowania ostatecznej decyzji dotyczącej planowanego przedsięwzięcia. Dzięki temu już we wstępnej fazie pracy nad projektem uczący się przyjmują za niego współodpowiedzialność, co stanowi jeden z elementów wspierania rozwoju autonomii uczących się w pracy projektowej. Udział w podejmowaniu decyzji o projekcie może mieć różne formy: może dotyczyć na przykład wyboru jednej z kilku propozycji nauczyciela – np. w projekcie „Co my byśmy zrobili bez roślin?” (D. Suzuki/ Hehner 1989: 16 i n.), mającym na celu uświadomienie uczącym się, że wiele różnorodnych, używanych na co dzień przez człowieka produktów jest wykonanych z roślin, uczący się mogą wybrać „produkt”, który sami wytworzą w trakcie projektu: własny papier z kawałka lnianej szmatki, atrament z owoców (jeżyn, jagód, wiśni lub truskawek), lub farbkę do tkanin (np. w kolorze żółtym z łupin cebuli, fioletowym z korzeni mlecza, zielonym z liści konwalii itd.). Podobnie w projekcie plastycznym, dotyczącym wykonania różnych ozdobnych przedmiotów z papier-mâché (M. Elliot 1992) uczący się mogą wybrać z wielu propozycji, jaki przedmiot chcą wykonać (np. ozdoby choinkowe, maski, naczynia itd.). Decyzja uczących się może dotyczyć także formy realizacji projektu – np. w projekcie „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Nationalpark ‘Unteres Odertal’ und ‘Park Krajobrazowy Dolina Dolnej Odry’” (Partner 2002: 181 i n.) uczniowie mogą zdecydować, czy chcą przygotować prezentację na konferencję poświęconą problemom ekologicznym, czy prospekt reklamowy dla turystów itd. – albo też wyboru jednego z kilku proponowanych przez nauczyciela zadań, które w całości złożą się na końcowy wynik projektu – np. w projekcie „Łódź – eine ehemals multikulturelle Stadt. Projekt über die Stadt Łódź im Jahre 1900” (Partner 2002: 105 i n.) uczący się w małych kiluosobowych zespołach wybierają zagadnienie do opracowania, np. bezpieczeństwo publiczne, policja;

oświata; sytuacja kobiet; transport publiczny. Proces podejmowania decyzji przez uczących się – na przykład w wyniku dyskusji, negocjacji, czy też w drodze głosowania – stwarza możliwość rozwoju ich umiejętności społecznych, gdyż już na tym etapie mogą pojawić się problemy, które należy wspólnie rozwiązać, aby utworzyć sprawny i zdolny do dobrej współpracy zespół.

W fazie przygotowawczej uczący się – samodzielnie, na podstawie oceny swoich umiejętności i predyspozycji, lub z pomocą nauczyciela, jeśli z uwagi na niewystarczające doświadczenia uczących się jest ona potrzebna – opracowują szczegółowy plan pracy nad projektem, obejmujący podział zadań, czynności i ról, ustalenie harmonogramu prac, zebranie materiałów, przygotowanie przyborów i (w razie potrzeby) urządzeń technicznych. Na tym etapie pracy uczący się muszą wykazać się oprócz umiejętności społecznych także zdolnościami organizacyjnymi, pomysłowością, kreatywnością i umiejętnością rozwiązywania problemów. Na tym etapie następuje także aktywizacja ich dotychczasowej wiedzy i doświadczenia, które mogą ułatwić im zidentyfikowanie i poszukiwanie odpowiednich źródeł informacji, czy przewidzenie i uniknięcie potencjalnych trudności.

FAZA WYKONANIA PROJEKTU:

Rodzaje działań wykonywanych w projekcie zależą od jego rodzaju i od charakteru tworzonego produktu. M. K. Legutke (2003: 261) wymienia trzy rodzaje projektów: projekty, których istotą są bezpośrednie kontakty międzyludzkie (wywiady z turystami, wycieczki zagraniczne, wymiany młodzieżowe itp.), projekty korespondencyjne (np. wymiana korespondencji elektronicznej między klasami partnerskimi – por. też D. Rösler 2004: 51 i n.) oraz projekty opierające się przede wszystkim na pracy z różnymi rodzajami tekstów (tekstami naukowymi, tekstami literackimi, czy też tekstami pochodzącymi z Internetu). Projekty można również podzielić z uwagi na to, czy powstający w nich produkt ma charakter językowy (inscenizacja, prezentacja ustna, prezentacja pisemna), czy też niejęzykowy (eksperyment, przedmiot – por. D. Suzuki/B. Hehner 1989, M. Elliot 1992). Jednakże każdy projekt, niezależnie od jego natury, opiera się na zasadzie integracji różnego rodzaju czynności i działań, dzięki czemu możliwy jest również zintegrowany rozwój różnego rodzaju umiejętności, choć oczywiście w poszczególnych projektach wybrane umiejętności wspierane są w szczególny sposób.

Z punktu widzenia glottodydaktyki najważniejsza jest odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób w pracy projektowej następuje rozwój umiejętności językowych. Analiza wybranych przykładów projektów pozwala na udzielenie na to pytanie odpowiedzi twierdzącej: właściwie wszystkie projekty prowadzone w języku obcym stwarzają bardzo korzystne warunki rozwoju językowych umiejętności receptywnych (np. rozumienie i prawidłowe wypełnianie instrukcji wykonania danego obiektu, czy eksperymentu – por. D. Suzuki/ B. Hehner 1989, M. Elliot 1992), kompetencji leksykalnej (rozszerzanie słownictwa dotyczącego wybranej dziedziny lub wybranego tematu, w tym również terminologii specjalistycznej) oraz kompetencji tekstowych (opracowywanie różnego rodzaju materiałów tekstowych, praca z różnymi rodzajami tekstów – np. w projekcie poświęconym Łodzi w roku 1900 – Partner 2002: 105 i n. – uczniowie opracowywali m. in. artykuły z łódzkiej prasy

lokalnej z przełomu IX i XX w.). Jeśli chodzi o językowe umiejętności produktywne, to należy zauważyć, że lepsze możliwości ich rozwoju stwarzają oczywiście projekty, w których chodzi o przygotowanie „produktu” językowego, choć i w pozostałych przypadkach nauczyciel może zadbać o dodatkowe ćwiczenia, wspierające produkcję językową uczących się (np. prosić wybranych uczniów o przekazanie instrukcji postępowania pozostałym). W zależności od rozmiarów oraz stopnia trudności i złożoności danego zadania kształtowane są następujące umiejętności produktywne: opracowywanie szkiców i notatek, przygotowywanie scenariuszy i/lub inscenizacji (Partner 2002: 105 i n.), tworzenie różnej długości tekstów ustnych i pisemnych – od plakatów i *collage* do kompleksowych prezentacji ustnych lub pisemnych (Partner 2002: 181 i n.), a nawet prezentacji multimedialnych, etiud filmowych, czy stron internetowych (przykłady w: A. Drabik 2002, A. Dragan 2003). W wielu projektach obok umiejętności językowych rolę kluczową odgrywają także właśnie kompetencje medialne – umiejętności wykorzystywania jako źródła informacji i narzędzia pracy różnego rodzaju mediów: radia, telewizji, Internetu, mediów drukowanych, takich jak prasa, słowniki, encyklopedie, mapy, atlasy i in., podobnie jak różnego rodzaju umiejętności praktyczne – plastyczne, manualne, fizyczne i techniczne (np. obsługa różnego rodzaju urządzeń: aparatu fotograficznego, komputera, kopiarki, skanera itd.). Projekty stanowią również bardzo dobrą szansę rozwoju kompetencji niejęzykowych – kompetencji fachowych, a to dzięki temu, iż uczący mają w ich trakcie możliwość wykonywania takich czynności jak eksperymentowanie, czy prace badawcze (*Recherche, Forschungsarbeit* – por. M. K. Legutke 2003: 259; por. też *reaserch-oriented tasks*, M. Dakowska 2005: 113), to zaś wymaga od nich przeprowadzania takich operacji poznawczych jak analizowanie, porównywanie, czy wnioskowanie. Dzięki temu uczący się nie tylko bogacą swoją wiedzę i doświadczenie, ale także doskonalą swoje strategie uczenia się.

FAZA EWALUACJI PROJEKTU:

Prezentacja efektu końcowego projektu wiąże się zwykle z jego oceną w formie nagrody za najlepszy projekt w wyniku konkursu, rankingu prac itp. Oceny projektu dokonują najczęściej sami uczestnicy w oparciu o samodzielnie (lub/i z pomocą nauczyciela) opracowane kryteria. Na tym etapie ważną rolę odgrywają kompetencje społeczne uczących się (rywalizacja, reakcja na krytykę lub pochwałę, przyjęcie odpowiedzialności w zespole za końcowy rezultat wspólnej pracy itd.), jest to także etap dalszego intensywnego rozwoju umiejętności językowych i fachowych, gdyż oceny projektów uczący się dokonują przecież na podstawie tych właśnie swoich kompetencji, ponadto wiąże się ona często z dyskusją na temat wyników prac, wyciągnięciem wspólnych wniosków itp. Uczący się doskonalą zatem nie tylko swoje językowe umiejętności receptywne (zapoznanie się z danym „produktem” językowym i jego interpretacja), ale również umiejętności produktywne: na przykład w projekcie „Łódź – eine ehemals multikulturelle Stadt. Projekt über die Stadt Łódź im Jahre 1900” (Partner 2002: 108) jednym z zadań było przygotowanie przez uczących się krótkich scenek, w których wcielali się w role przedstawicieli wybranych grup etnicznych i społecznych i przedstawiali reakcje na ważne wydarzenia, jakie miały miejsce w tym czasie w ich mieście (np. otwarcie nowej fabryki, szkoły, ob-

chodzenie uroczystości kościelnych, czy państwowych – relacje z tych wydarzeń uczący się uprzednio odnajdywali w prasie lokalnej z tego okresu). Po prezentacji inscenizacji, w których odzwierciedlały się różnice w reakcjach na pewne wydarzenia w zależności od przynależności do danej grupy etnicznej lub społecznej, uczestnicy projektu na forum odnajdowali te różnice i dyskutowali o ich przyczynach i potencjalnych skutkach.

Z powyższej analizy wynika jednoznacznie, że praca projektowa posiada ogromny potencjał glottodydaktyczny, którego nie sposób przecenić. Projekty stanowią nowoczesną, dostosowaną do wymogów współczesnego świata formę nauki, aktywizującą różne sfery aktywności człowieka i integrującą pracę na lekcji (opracowywanie materiału) i pracę poza szkołą (poszukiwanie i gromadzenie materiału), wspierając przez to rozwój strategii uczenia się przez całe życie (*life-long learning* – por. *Promoting language learning...*, 2004). Projekty umożliwiają uczącym się zastosowanie środków językowych w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w zadaniach poznawczych, rozszerzających ich wiedzę, a więc jednocześnie rozwijających ich umiejętności językowe. Obecnie jednym z najważniejszych, w wielu projektach realizowanych w szkole wręcz niezbędnym, źródłem informacji jest Internet. Korzystanie z sieci zapewnia uczącym się nie tylko dostęp do bogatych i aktualnych danych, ale także możliwość obcowania z tekstami autentycznymi, a czasem również możliwość bezpośredniej komunikacji w języku obcym z partnerami projektu. Dzięki temu uczący się języka obcego mają szansę poczuć się pełnoprawnymi członkami wspólnoty komunikacyjnej, traktowanymi poważnie, a nie jak osoby o niepełnych kompetencjach, „niepełnosprawne” językowo. Poradzenie sobie w takiej sytuacji, stanowiącej poważne wyzwanie dla uczących się, może być źródłem głębokiej satysfakcji i poczucia sukcesu. Pomaga im to także w zrozumieniu, iż uczą się oni sami dla siebie, dla własnej korzyści i przyjemności, nie zaś dla szkoły, nauczycieli, czy rodziców.

Mimo to pod adresem pracy projektowej, podobnie jak i pozostałych omówionych w tym rozdziale koncepcji integracyjnego nauczania języków obcych, można z punktu widzenia współczesnej glottodydaktyki postawić kilka ważkich zarzutów. Najpoważniejszy z nich dotyczy nierozwiązanego w żadnym z tych podejść w zadowalający sposób problemu progresji materiału językowego. We wszystkich omówionych podejściach cel dydaktyczny określany jest jako rozwój poznawczy uczących się, rozwój ich wiedzy (ogólnej, specjalistycznej, kulturowej), ich osobowości i twórczości, zintegrowany wprawdzie z rozwojem umiejętności komunikacyjnych, pełniących jednakże w tym procesie funkcję „pomocniczą”, służących jako „środek do celu”, nie zaś stanowiących „cel sam w sobie”. Kryteria wyboru treści dydaktycznych, tematów, sytuacji komunikacyjnych, form pracy oraz materiałów dydaktycznych (przede wszystkim tekstów) – które są niewątpliwie aktualne, adekwatne i ważne z punktu widzenia rzeczywistych potrzeb i ról komunikacyjnych uczących się – są podporządkowane również temu celowi dydaktycznemu. Z tego względu, mimo iż podejścia integracyjne umożliwiają kształtowanie właściwie wszystkich umiejętności językowych, to brakuje w nich planu ich systematycznego rozwoju. Zaniedbywany jest również aspekt formalnej nauki języka obcego, a przecież, jak wielokrotnie była już o tym mowa w tej pracy (por. np. rozdz. 3.1), roli objaśnień

gramatycznych, czy też roli języka ojczystego we wspieraniu rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym nie można lekceważyć, czy też zupełnie pomijać (por. H.-J. Krumm 1993, M. Dakowska 2001, W. Butzkamm 2002). Dlatego też żadnej z przedstawionych w tym rozdziale koncepcji raczej nie można uznać za samodzielne, ani tym bardziej za „idealne”, formy nauczania języków obcych. Można natomiast stanowczo postulować ich szersze stosowanie w praktyce nauczania języków obcych. W podejściach integrujących spełnione są bowiem najważniejsze postulaty glottodydaktyczne wynikające ze współczesnych koncepcji lingwistycznych, definiujących język jako integralną część wiedzy człowieka, jego wyposażenia poznawczego, zaś jego akwizycję jako wynik interakcji społecznej i rozwoju poznawczego. Tymczasem o ile praca projektowa zyskuje wśród nauczycieli języków obcych coraz większą popularność, o tyle zarówno elementy koncepcji nauczania poprzez treść i nauczania ukierunkowanego na zadanie, jak również, a nawet szczególnie, poszczególne techniki dramy choć są wykorzystywane w praktyce glottodydaktycznej, to jednak niezmiernie rzadko – zdecydowanie zbyt rzadko (por. nieliczne przykłady – inscenizacje, *hot chair* w: *Partner* 2002; przykłady wykorzystania dramy, teatru, techniki ‘*storytelling*’ i projektów w edukacji wczesnoszkolnej w: R. Lewicki i in. 2006, por. też S. Even 2003).

5. Dydaktyka języków specjalistycznych

Zagadnienia interesujące z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych to kwestie badawcze związane z procesami nauczania i uczenia się języków specjalistycznych. Wyrażenie „dydaktyka języków specjalistycznych” określa zatem pewną subdziedzinę glottodydaktyki (pewien „specyficzny wariant glottodydaktyki” – S. Gucza 2007: 10), podobnie jak wspomniane w rozdziale 2. badania nad przyswajaniem języka drugiego, czy metodyka nauczania języków obcych, a nie odnosi się do jakiegś jednej wybranej koncepcji nauczania języka specjalistycznego. Dlatego w rozdziale tym analizie poddana zostanie nie tyle „dydaktyka języków specjalistycznych” jako pewien obszar badawczy – zamierzenie to znacznie przekroczyłoby ramy tej pracy i byłoby niezgodne z założonymi jej celami, ile wybrane materiały dydaktyczne, które odzwierciedlają pewne wspólne założenia metodyczne i dydaktyczne (np. podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych), ale które nie reprezentują jednej wspólnej koncepcji nauczania języka specjalistycznego jako obcego.

To, że dydaktyka języków specjalistycznych nie proponuje jednorodnej, spójnej koncepcji nauczania języka specjalistycznego o sprecyzowanych celach nauczania, zasadach konstrukcji materiałów dydaktycznych oraz o jasno określonych formach i technikach pracy na lekcji, nie dziwi wobec faktu, iż w literaturze fachowej nadal trwa dyskusja dotycząca definicji samego wyrażenia *język specjalistyczny* (por. S. Gucza 2002: 82 i n., 2003: 52, 2007: 7). Poglądy na temat istoty i natury obszaru rzeczywistości określanego tym mianem odzwierciedlają się w decyzjach dotyczących kształtowania procesu dydaktycznego. I tak początki dydaktyki języków specjalistycznych (jedna z pierwszych prac naukowych na ten temat została opublikowana przez L. Hofmanna w 1968 r., tu: S. Gucza 2002: 90) przypadają na tzw. „okres leksykalny i syntaktyczny” w badaniach nad językami specjalistycznymi (lata 1950–1970, S. Gucza 2002: 85–86), okres dominacji teorii strukturalistycznej określającej język specjalistyczny (jak i język w ogóle, por. rozdz. 1.) jako system znaków językowych i reguł syntaktycznych. W tym czasie kształcenie w zakresie języka specjalistycznego utożsamiano przede wszystkim z poznawaniem i opracowywaniem „jego” terminologii i specyficznych struktur składniowych. W kolejnych latach prace badawcze koncentrowały się na problematyce tekstów specjalistycznych (tzw. „okres tekstologiczny”, okres rozwoju „tekstowej lingwistyki języków specjalistycznych”, S. Gucza, tamże), choć zagadnienia terminologii nadal pozostawały w kręgu zainteresowań naukowych. W tym okresie (lata osiemdziesiąte XX w.) cele dydaktyki języków specjalistycznych określano jako dążenie do opanowania „podstawowej terminologii, najważniejszych struktur językowych w zakresie języka specjalistycznego oraz rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych” (*MNF, Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 3: Chemie, 1978/1995, 5 – dalej: MNF*). Podręczniki do nauki

języka specjalistycznego²⁵ opracowane w tym czasie przeznaczone były głównie dla uczących się języka niemieckiego jako obcego legitymujących się podstawową znajomością tego języka i zdobywających ze względów zawodowych wiedzę w zakresie danego języka specjalistycznego – np. dla osób przygotowujących się do podjęcia studiów w zakresie nauk technicznych i przyrodniczych (*MNF*, 1978/1995), czy też dla studentów medycyny, naukowców lub praktykujących lekarzy (*Deutsche Lehrtexte für Ausländer. Medizin*, 1987). Autorzy tego ostatniego podręcznika podkreślają, że jednym z jego podstawowych celów jest dalsze rozwijanie umiejętności językowych uczących się, które odbywa się w powiązaniu z tematami i tekstami fachowymi („*themen- und textspezifische Weiterentwicklung des sprachlichen Könnens*”, s. 7). Dlatego materiał nauczania stanowią w tym podręczniku przede wszystkim teksty oryginalne (pochodzące z oryginalnych źródeł), na ogół dość długie (np. „*Psychosomatische Erkrankungen*”, s. 14–16), choć niekiedy skracane, ale nie upraszczane pod względem językowym. Głównym kryterium doboru tekstów była ich przydatność w zaznajomieniu uczących się ze specyfiką różnego rodzaju tekstów specjalistycznych w dziedzinie medycyny, możliwości ich jak najpełniejszego zrozumienia przez uczących się i transformacji w wypowiedzi ustne (s. 7). Dalsze kryteria doboru tekstów są również natury wyłącznie fachowej, merytorycznej – przede wszystkim dotyczą powiązania tematycznego poszczególnych rozdziałów, natomiast w konstrukcji materiału dydaktycznego żadnej roli nie odgrywały „językowe” kryteria dydaktyczne i metodyczne, np. progresja zagadnień gramatycznych i leksykalnych w zakresie języka specjalistycznego medycyny. Podobnie brak jest systematycznej progresji w doborze i konstrukcji zadań i czynności dydaktycznych. Ćwiczenia, jakie wykonują uczący się w pracy z tym podręcznikiem, to przede wszystkim zadania wspierające rozwój umiejętności przetwarzania i rozumienia tekstu specjalistycznego w ścisłym powiązaniu z kompetencją leksykalną: np. analiza treści tekstu, formułowanie odpowiedzi na pytania dotyczące treści tekstu, zadawanie pytań dotyczących treści tekstu, parafrazowanie wybranych fragmentów tekstu, uzupełnianie zdań, które byłyby zgodne z treścią tekstu, poszukiwanie w tekście odpowiednich wyrażen i budowanie zdań (np. ćw. 1, s. 16: *Der Text gliedert sich in drei thematische Komplexe: Begriff und Gegenstand der Psychosomatik, Das Ulkusleiden, Lokalisation psychosomatischer Erkrankungen und Therapie* i ćw. 1.1.–1.4.: *Beantworten Sie die folgenden Fragen (...) und verwenden Sie dabei die Aussagen des Textes; Stellen Sie (...) Fragen, die der Erschliessung des Textinhalts dienen; Versehen Sie die folgenden Satzanfänge (...) mit sinnabschliessenden Fortsetzungen; Vervollständigen Sie die folgenden Aussagen (...) durch eine entsprechende Subjektgruppe vor dem Verb; ćw. 10, s. 14: Formulieren Sie gezielte Fragen bei Verdacht auf psychovegetativ bedingte Herz Kreislaufstörungen! Als Beschwerden*

²⁵ Rozważania tego rozdziału opierać się będą głównie na analizie materiałów dydaktycznych dotyczących nauczania języka niemieckiego jako obcego, choć należy zaznaczyć fakt, iż w tym okresie (początek lat osiemdziesiątych XX w.) nastąpił wzrost zainteresowania językami specjalistycznymi w rozważaniach glottodydaktycznych także i w Polsce – por. S. Grucza 2003: 51, 2007: 8.

sind vorauszusetzen: (1) Herzklopfen und Herzbeklemmungen, (2) Herzbeschwerden bei Erregung oder Anstrengung, (3) anfallsweise Herzstiche, (...), (11) kalte Hände und Füße). Ważną rolę w podręczniku odgrywają również ćwiczenia gramatyczne. Bazują one zawsze na materiale leksykalnym (terminologii) tekstu w danym rozdziale, jednak ćwiczone w nich konstrukcje składniowe nie odnoszą się do niego bezpośrednio. Ćwiczenia te mają wyraźnie charakter strukturalistyczny – dotyczą uzupełniania, przekształcania lub tworzenia zdań wedle danej reguły gramatycznej (np. ćw. 1.5., s. 17 – rekcja czasowników; ćw. 2.2., s. 18 – przekształcanie zdań w trybie oznajmującym na zdania w trybie przypuszczającym). Zgodnie z zamysłem autorów podręcznik ma na celu także wspieranie rozwoju umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych, a ściślej: przekształcania tekstów pisemnych na wypowiedzi ustne. Dlatego wśród ćwiczeń można znaleźć polecenia dotyczące streszczania treści przeczytanego tekstu (np. ćw. 4, s. 20), lub też opracowywania i referowania wybranych informacji z tekstu (np. ćw. 11–13, s. 14). Mimo iż ku osiągnięciu podobnych celów dydaktycznych – opanowanie terminologii, struktur językowych oraz rozwój umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych – dążą autorzy podręcznika MNF (1978/1995), konstrukcja materiału nauczania jest w tym przypadku zupełnie inna. Opiera się ona na zasadach *nauczania programowanego*, w których odzwierciedlają się założenia behawiorystycznej teorii języka (E. Klip 2003: 19 i n.; por. rozdz. 1). Materiał tego podręcznika charakteryzuje się bardzo przejrzystą strukturą i podziałem na bardzo małe „porcje” materiału, który uczący się mają za zadanie przyswoić. Dzięki temu podręcznik umożliwia uczącym się ciągłą kontrolę na postępami w nauce i zapewnia łatwą orientację w poznanych, „przerobionych”, zagadnieniach. Każdy z rozdziałów poświęconych wybranym zagadnieniom z zakresu chemii (np. rozdz. 1: *Podstawowe pojęcia chemiczne*; rozdz. 2: *Atom* itd.) ma następującą strukturę:

- a) Wprowadzenie do terminologii (*Hinführung zur Terminologie*), w postaci pojedynczych, niepowiązanych ze sobą zdań, prezentujących podstawowe pojęcia danego rozdziału i reprezentujących jednocześnie podstawową wiedzę encyklopedyczną na dany temat;
- b) Kontrola przyswojonego materiału leksykalnego, terminologii (*Lernkontrolle*), w formie pojedynczych zdań z lukami, które uczący się mają za zadanie odpowiednio uzupełnić (np. s. 66-67: *Wasserstoff ist ein [Element]. Das kleinste Teilchen eines Elements ist ein [Atom]. Die Ladung eines [Protons] ist die kleinste bis heute bekannte Ladung; itd.*);
- c) Teksty wraz z ćwiczeniami (*Leseübungen*): są to dość krótkie teksty, które prezentują terminologię z części a) w kontekście;
- d) Ćwiczenia poprzedzające etap czytania tekstów specjalistycznych (*Hinführung zum Text*), wspierające ich rozumienie poprzez elaborację informacji w tekstach i zawierające dodatkowe wyjaśnienia w postaci zdań z lukami;
- e) Teksty do czytania: dłuższe teksty oryginalne, takie jak noty encyklopedyczne (np. „*Deuterium*”, s. 109), definicje i schematy (np. „*Okresowy system pierwiastów*”, s. 106 i 119), fragmenty podręczników chemii (np. „*Okresowy system pierwiastów*”, s. 110), teksty popularno-naukowe („*Modele atomu*” – historia odkrycia Nielsa Bohra, „*Model kulowy atomu*”, s. 112–115);

- f) Ćwiczenia gramatyczne, niezwiązane bezpośrednio z tekstami, dotyczące np. tworzenia przymiotników od nazwisk naukowców, słowotwórstwa, użycia przy-słówków itp.;
- g) Kontrola przyswojonego materiału (*Lernkontrolle*), również w postaci testu z lukami składającego się z pojedynczych zdań, które jednak tym razem dotyczą treści tekstów, a nie tylko struktur językowych, jak w części a), choć główny ciężar spoczywa tu także na terminologii danego rozdziału.

Tak ukształtowany materiał nauczania sprzyja wspieraniu rozwoju kompetencji leksykalnej (w zakresie terminologii specjalistycznej dotyczącej danego zagadnienia), kompetencji gramatycznej oraz kompetencji rozumienia tekstu specjalistycznego. Natomiast inne umiejętności, takie jak umiejętności rozumienia ze słuchu, mówienia i pisania, kompetencja dyskursywna, pragmatyczna, czy interkulturowa, nie są w żaden sposób rozwijane. Uwaga ta dotyczy również wspomnianego wyżej podręcznika *Deutsche Lehrtexte für Ausländer. Medizin* (1987) mimo występowania w nim zadań o charakterze ustnym – ich formy ograniczają się do tworzenia wypowiedzi ustnych, relacjonujących wybrane treści tekstu pisemnego, dlatego trudno mówić w odniesieniu do nich o kształtowaniu umiejętności mówienia w sensie jednej z umiejętności komunikacyjnych (por. rozdz. 2.).

Kolejny etap rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych to lata dziewięćdziesiąte XX w., czyli tzw. „okres komunikacyjny” (S. Grucza 2002: 86), w którym wyraźnie zaznacza się rozszerzenie perspektywy badawczej o zagadnienia związane z problematyką komunikacji specjalistycznej. Podobnie jak w „ogólnej” dydaktyce języków obcych, także w dydaktyce języków specjalistycznych zainteresowania badaczy koncentrowały się w tym okresie m.in. na określeniu umiejętności fundujących efektywną komunikację zarówno pomiędzy specjalistami w danej dziedzinie, jak i pomiędzy specjalistami i laikami (np. w relacji lekarz – pacjent, prawnik – klient, inżynier – użytkownik danego urządzenia itp.). Komunikacyjne umiejętności specjalistyczne w zasadzie nie różnią się znacznie od kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka ogólnego (por. S. Grucza 2004a: 246, 250 i n.), choć większość badaczy podkreśla podstawową wagę, jaką należy przykładać tu do kompetencji terminologicznej²⁶ (S. Grucza, *ibid.* 255). Niemniej jednak zgadzają się oni, iż osoby biorące udział w komunikacji specjalistycznej w danej dziedzinie powinny posiadać przede wszystkim szeroko pojętą kompetencję językową, a więc kompetencję w zakresie języka ogólnego, a także w zakresie danego języka specjalistycznego. Zauważają przy tym, że specjalistyczna kompetencja komunikacyjna nie jest „prostym rozwinięciem nabytej kompetencji komunikacyjnej, a raczej wiedzą merytoryczną (*expertise*), która umożliwia funkcjonowanie w obrębie i pomiędzy różnorodnymi dziedzinami specjalistycznymi” (P. Mamet 2002: 141). Należy do niej na przykład dobra znajomość różnych rodzajów dyskursu specjalistycznego (P. Mamet,

²⁶ Gdy komunikacja fachowa dotyczy transferu wypowiedzi specjalistycznych z jednego języka na inny, znaczenie mają także kompetencje translatorskie. Rozwój kompetencji potrzebnych do skutecznego wykonywania tłumaczeń tekstów specjalistycznych pozostawiam tu jednakże poza obszarem bezpośrednich rozważań. Zainteresowanych tą problematyką odsyłam m.in. do następujących prac: S. Grucza 2004, Z. Weigt 2004, M. Olpińska 2003.

ibid. 144). Funkcjonowanie w grupie specjalistów, podobnie jak funkcjonowanie w każdej innej grupie ludzi, wymaga zatem posiadania oprócz kompetencji „czysto” językowej, również kompetencji (inter)kulturowej, pragmatycznej, dyskursywnej, a ponadto także kompetencji zawodowej, czyli dysponowania pewnym zakresem wiedzy fundującej umiejętności fachowe w danej dziedzinie, bez których wiedza językowa często bywa niewystarczająca, aby móc sprawnie i efektywnie uczestniczyć w procesie komunikacji profesjonalnej (por. np. kompetencja handlowa i negocjacyjna – P. Mamet 2002: 142).

Struktura tych kompetencji musi znaleźć odzwierciedlenie zarówno w określeniu celów nauczania języka specjalistycznego, jak i w konstrukcji odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz wyborze form i technik pracy dydaktycznej, czyli odpowiedniego doboru zarówno tekstów stanowiących materiał nauczania, jak i form ćwiczeń i zadań, wykonywanych przez uczących się w procesie nauki. Analiza przykładów współczesnych materiałów dydaktycznych w zakresie wybranych języków specjalistycznych powinna pomóc w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, czy tak rzeczywiście jest.

5.1. Rozwój wiedzy specjalistycznej

Autorzy wszystkich analizowanych tu materiałów do nauki języków specjalistycznych podkreślają wyraźnie, iż nie stanowią one podręczników fachowych w danej dziedzinie (np. podręcznika medycyny, prawa, czy ekonomii, por. *Deutsche Lehrtexte für Ausländer. Medizin* 1987: 7; *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*, 1989, *Vorwort*; *Rechtswissenschaft*, 1994, 3; *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft*, 1997, 5) i praca z nimi nie może zastąpić lektury takich podręczników i innych książek specjalistycznych. Cel nauczania autorzy ci określają jako językowe przygotowanie obcokrajowców do rozpoczęcia studiów na wyższych uczelniach w Niemczech, odbycia praktyk zawodowych lub też podjęcia pracy zawodowej w zakresie danej dziedziny specjalistycznej. Niektóre podręczniki, np. *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft* (1989), mają ponadto za zadanie przygotować kandydatów do zdania egzaminu „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International”, przeprowadzanego przez Instytut im. Goethego, Carl-Duisberg-Centren i DIHT, w zakresie niemieckiego języka specjalistycznego ekonomii. Niemniej jednak wybór i układ treści w tych podręcznikach odzwierciedla strukturę danej dziedziny specjalistycznej, na przykład podział rozdziałów podręcznika *Rechtswissenschaft* (1994) odpowiada podziałowi prawa niemieckiego na poszczególne zakresy (prawo konstytucyjne, prawo administracyjne, prawo karne, sądownictwo itd.), zaś podręcznik *Deutsch im Beruf: Medizin* (1989) opisuje drogę fikcyjnego pacjenta, pana Petersa, od jego pierwszej wizyty u internisty po specjalistyczne laboratorium medyczne w szpitalu. Inaczej rzecz ujmując, treści podręczników do nauki danego języka specjalistycznego ukształtowane są w taki sposób, aby przy okazji opracowywania danego tematu stworzyć uczącym się możliwość zapoznania się

z terminologią najbardziej typową dla danego zagadnienia, stanowiącego pewien „wycinek” dziedziny specjalistycznej.

Poznając terminologię charakterystyczną dla wybranej dziedziny zawodowej, uczący się nie przyswajają jednak jedynie pewnych wyrażań, czy nazw obiektów i zjawisk. Zdobywana w trakcie nauki języka specjalistycznego wiedza fachowa nie ogranicza się przecież jedynie do poznania „banków specjalistycznych informacji” (F. Grucza 2002b: 15), jakimi są zbiory terminologii. Uczący się przyswajają jednocześnie także pewną wiedzę „reprezentowaną przez poszczególne systemy terminologiczne” (F. Grucza, tamże). Formą „reprezentacji leksykonu terminologicznego w szeregu syntagmatycznym zbudowanym według reguł właściwej składni logicznej” (J. Lukszyn 2002: 41, W. Zmarzer 2003: 25) jest tekst specjalistyczny. Doskonalenie umiejętności w zakresie języka specjalistycznego musi odbywać się więc w oparciu o pracę nad tekstami specjalistycznymi, gdyż tylko one – jako wytwory języka specjalistycznego – są dostępne dla bezpośredniego poznania i analizy (F. Grucza 2002b: 10, B. Kielar 2002: 171). Dla dydaktyki języków specjalistycznych oznacza to przede wszystkim wymóg konfrontowania uczących się ze specjalistycznymi tekstami autentycznymi, typowymi dla danej dziedziny zawodowej, których dobór zapewnia uczącym się nie tylko możliwość zapoznania się z daną terminologią i rodzajami tekstów, ale także ze specyficznym dla danej dziedziny „sposobem myślenia” (por. Z. Weigt 2004: 205) – specyficznymi dla danej dziedziny, reprezentowanymi w tekstach specjalistycznych, sposobami „gromadzenia, przekazu i doskonalenia wiedzy specjalistycznej, (...) udokumentowanej pod względem teoretycznym produktywniej wiedzy zawodowej” (J. Lukszyn 2003: 13).

We wszystkich analizowanych w tym rozdziale podręcznikach do nauki języków specjalistycznych zgromadzono takie właśnie teksty autentyczne, charakterystyczne dla poszczególnych dziedzin zawodowych, a są to na przykład:

- teksty prawne i prawnicze, takie jak fragmenty ustawy zasadniczej RFN (*Betriebswirtschaft*, 1995: art. 9, s. 51; *Rechtswissenschaft*, 1994: art. 20, s. 18), kodeksu karnego i ustawy o ustroju sądów powszechnych (*Rechtswissenschaft*, 1994, s. 72 i n.; 81–82; 91–92), wyrok sądu powszechnego (*Rechtswissenschaft*, 1994, tekst do słuchania, transkrypcja: s. 178), czy warunki najmu stoiska targowego (*Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997, s. 124);
- fragmenty podręczników fachowych, np. ekonomicznych, monografii i kompendiów (*Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft* 1989, *Betriebswirtschaft* 1995, *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* 1997, *Marktplatz*, 1998);
- hasła encyklopedyczne i słownikowe, np. z leksykonu prawniczego (*Rechtswissenschaft*, 1994: „sądy powszechne”, s. 96–97), leksykonów ekonomicznych (*Betriebswirtschaft*, 1995: „związki zawodowe”, s. 55–56; *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997: „targi”, s. 117; *Marktplatz*, 1998: „Consulting, Emerging Markets, Leasing”, s. 90), leksykonu medycznego (*Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989: „ciśnienie krwi”, „erytrocyt”, s.51);
- różnego rodzaju teksty reklamowe (*Marktplatz*, 1998, *Anhang*; *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997);

- teksty medyczne, takie jak opis leku w formie ulotki farmaceutycznej, karta pacjenta, wywiad lekarski (*Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989);
- prospekty turystyczne (*Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991);
- korespondencja handlowa (*Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997);
- różnego rodzaju formularze i ankiety (*Marktplatz*, 1998; *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 1*, 1992: formularz meldunkowy; *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991: ankieta dla gości hotelowych, s. 24; *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997: weksle i formularze bankowe, s. 149, 152–153).

W niektórych podręcznikach zamieszczono ponadto inne materiały autentyczne różnego rodzaju o charakterze informacyjnym, które być może trudno nazwać typowymi tekstami specjalistycznymi, ale które są często spotykane w praktyce zawodowej, takie jak na przykład: wizytówki (*Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997), szyldy na gabinetach lekarskich (*Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989), informacje dla gości hotelowych, przepisy przeciwpożarowe, opis stanowiska pracy (*Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991), czy karty dań (*Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991; *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997). Niektóre podręczniki uzupełniono również o teksty humorystyczne, a nawet literackie, np. opowiadanie Franza Hohlera „*Der Verkäufer und der Elch*” (*Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997, s. 211), dowcipy (*Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997, s. 220), czy opis karnawału w Kolonii (*Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991, s. 64). We wszystkich analizowanych podręcznikach znalazły się ponadto różnej długości teksty prasowe, rozpoczynając od nagłówków i tytułów, poprzez krótkie doniesienia i ogłoszenia prasowe, np. o pracę, a skończywszy na dłuższych tekstach artykułów, komentarzy i wywiadów.

Nie we wszystkich przypadkach tekstów źródłowych zamieszczonych w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego zachowano rzeczywiście ich formę oryginalną. Jeśli podejmowano zabiegi dydaktyczne w stosunku do tekstów autentycznych, to były one najczęściej skracane w stosunku do oryginału, wybierano z nich tylko pewne fragmenty, a niekiedy były one także upraszczane pod względem językowym (np. *Rechtswissenschaft* 1994: fragment recenzji książki o prawie karnym, s. 58; *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2* 1991: prospekt reklamowy Targów w Kolonii, s. 62–63; *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* 1997: adaptowane artykuły prasowe z *Handelsblatt*, *Wirtschaftswoche*, *FAZ* i *Die Welt*). Oznacza to, że autorzy podręczników stosowali nie tylko kryteria doboru materiału nauczania natury merytorycznej, fachowej, ale także natury dydaktycznej (np. stopień zrozumiałości, możliwość zastosowania przez uczących się wybranych strategii przetwarzania tekstu i stylów czytania – por. *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*, 1989, *Vorwort*). Autorzy podręcznika *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft* (1997) w przedmowie (s. 5) wyraźnie zaznaczają nawet, iż w tym podręczniku prawie wszystkie teksty zostały zaczerpnięte z nowszych publikacji naukowo-technicznych, lecz ich struktura językowa została uproszczona w taki sposób, aby uczący się, posiadający umiejętności zdobyte podczas kursu językowego, który obejmował około 300–350 godzin lekcyjnych, nie mieli trudności z ich zrozumieniem.

Wynika z tego, że materiał nauczania kursu języka specjalistycznego stanowią często także adaptowane teksty specjalistyczne, dostosowane specjalnie do ograniczonych możliwości językowych uczących się. Są to „teksty uniwersalne”, których krąg odbiorców nie ma wyraźnych ograniczeń (w przeciwieństwie do „tekstów hermetycznych, przeznaczonych wyłącznie dla profesjonalistów”), które „bazują na zredukowanym modelu konceptualnym dostosowanym do możliwości recepcyjnych zamierzonego odbiorcy. Zawarta w nim informacja jest przekazywana eksplicytnie, z niezbędnym komentarzem, co ułatwia jej zrozumienie” (W. Zmarzer 2003: 29). Teksty adaptowane w dydaktyce języków specjalistycznych muszą jednakże spełnić te same wymagania, jakie formułowane są w stosunku do tekstów ogólnych we współczesnej dydaktyce języków obcych, w szczególności te, które dotyczą ich adekwatności komunikacyjnej (S. Grucza 2004a: 259, por. rozdz. 2.). Adekwatne komunikacyjnie teksty specjalistyczne muszą spełnić zasadniczy warunek: muszą one stanowić „element w układzie komunikacji zawodowej, której zadaniem jest przekaz wiedzy specjalistycznej i na którą składa się: 1. wyjściowy kontekst wiedzy specjalistycznej, 2. nadawca komunikatu, 3. komunikat, 4. odbiorca komunikatu, 5. docelowy kontekst wiedzy specjalistycznej” (J. Lukszyn 2002: 42). Funkcja „przekazu wiedzy specjalistycznej” wymaga więc „uwzględnienia recepcyjnych możliwości odbiorcy”, ale także „konieczność określenia odpowiedniego dla danego quantum wiedzy kontekstu teoretycznego” (J. Lukszyn 2003: 13). Zaś tworzenie odpowiedniego kontekstu wiedzy specjalistycznej oznacza w odniesieniu do tekstów w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego konieczność poddania ich starannym zabiegom elaboracji. Techniki elaboracji tekstów specjalistycznych nie różnią się od technik elaboracji tekstów ogólnych znanych na przykład z podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych. Dlatego także we wszystkich podręcznikach do nauki języków specjalistycznych można znaleźć liczne diagramy, schematy i tabele, a także zdjęcia (czarno-białe), różnego rodzaju ilustracje i mapki, uzupełniające i wyjaśniające treści tekstów specjalistycznych. Bardzo ciekawym przykładem takiej elaboracji jest schemat „wtopiony” w tekst (*Rechtswissenschaft* 1994: „Tryb ustawodawczy” s. 31–32). Ten ostatni tekst, utworzony na podstawie leksykonu prawniczego *Rechtswörterbuch* C. Creifeldsa, jest znakomitym przykładem zaadaptowanego tekstu specjalistycznego, który jest nieco uproszczony pod względem językowym w stosunku do oryginału i posiada nieco inną strukturę, ale pod względem „zawartości”, terminologii i treści, w pełni odpowiada kryteriom tekstu adekwatnego w komunikacji specjalistycznej.

Zabiegi dostosowywania tekstów specjalistycznych do możliwości recepcyjnych odbiorców – uczących się – polegające na upraszczaniu językowym, skracaniu, czy też stosowaniu technik elaboracji najważniejszych informacji tekstu, niekiedy nie są jednak wystarczające. Aby umożliwić rozwój wiedzy fundującej umiejętności fachowe, szczególnie w odniesieniu do uczących się, którzy nie dysponują rozległą wiedzą językową (w zakresie języka ogólnego – por. podręczniki do nauki języków specjalistycznych dla początkujących, poniżej), lub też wiedzą ogólną i specjalistyczną, zgromadzoną uprzednio w ich języku ojczystym (np. znajomości prawa swoich krajów rodzimych – por. *Rechtswissenschaft* 1994: 3), która mogłaby im ułatwić przyswajanie kodu językowego w języku obcym dla tej już dostępnej wie-

dzy, operacji poznawczych i treści (por. W. Zydatiss 2002: 43), należy pracować także nad różnymi rodzajami tekstów dydaktycznych, tj. tekstów stworzonych specjalnie dla potrzeb uczących się danego języka specjalistycznego, o różnym stopniu trudności. Ich dobór w podręczniku nie może być jednak przypadkowy, lecz musi spełniać pewne określone warunki i wymagania. Pod względem „zawartości terminologicznej” dla potrzeb podręcznika języków specjalistycznych odpowiednie są teksty dydaktyczne będące swoistymi „zbiorami terminologii”, tzn. teksty o dużym nasyceniu wyrażeń specjalistycznych, jednakże przedstawionych nie w postaci list pojęć fachowych, lecz w kontekście specjalistycznej wiedzy, jaką reprezentują. Teksty takie o różnej długości, jednak najczęściej dość krótkie lub średnie, rzadziej dłuższe (nawet w materiałach przeznaczonych dla osób zaawansowanych – por. np. *Marktplatz*, 1998), w formie zarówno pisemnej, jak i ustnej, znajdują się we wszystkich podręcznikach do nauki języków specjalistycznych (np. *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 2*, 1991: korespondencja handlowa; *Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989: badanie krwi, badanie radiologiczne, pobyt w szpitalu itd.). Dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczących się korzystne jest także umieszczenie w podręcznikach dialogów reprezentujących typowe sytuacje w komunikacji profesjonalnej (np. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997: dialogi w barze hotelowym, recepcji hotelu, w biurze, rozmowy telefoniczne – zasięgnięcie informacji telefonicznej, zamawianie taksówki itp.; *Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989: rozmowy z lekarzem, dentystą, farmaceutą itp.). Uwzględnienie tego rodzaju tekstów jest zgodne z założonymi celami dydaktycznymi podręczników do nauki języków specjalistycznych, czyli wspieraniem rozwoju przede wszystkim umiejętności językowych uczących się w kontekście wiedzy specjalistycznej i komunikacji profesjonalnej, np. *Deutsch im Beruf: Medizin, Lehrerkommentar* (1990, 3; por. „fachbezogene Spracharbeit”, *Rechtswissenschaft*, 1994, 3; „fachbezogener Sprachunterricht”, *Betriebswirtschaft*, 1995, 3):

Ziel ist es, wichtige Bereiche medizinischer Berufsfelder (...) sprachlich zu erschliessen. Dabei stehen die mündliche Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationszusammenhängen (Hörverstehen und Sprechen) sowie die Einübung der Fertigkeiten ‚Leseverstehen‘ und ‚Textproduktion‘, bezogen auf berufsspezifische Erfordernisse, im Vordergrund.

5.2. Rozwój umiejętności językowych

We współczesnych badaniach nad językami specjalistycznymi przyjmuje się, że nie stanowią one odrębnego systemu językowego, lecz są raczej wyspecjalizowaną (komplementarną) częścią danego języka ogólnego, charakterystyczną dla wybranej dziedziny ludzkiej działalności (F. Grucza 2002b: 15–16). Od osób rozpoczynających, na przykład w celach zawodowych, kursy danego języka specjalistycznego, wymaga się zatem na ogół dobrej lub nawet bardzo dobrej znajomości języka ogólnego (np. *Rechtswissenschaft* 1994: 3, *Betriebswirtschaft* 1995: 3; *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft* 1997: 5), choć nie zawsze tak jest. Wśród podręcz-

ników języków specjalistycznych można znaleźć także pozycje przeznaczone dla początkujących uczniów języka niemieckiego jako obcego (np. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger* 1997; *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie I* 1992; *Deutsch im Beruf: Medizin* 1989). W pierwszym przypadku materiały dydaktyczne są skonstruowane tak, aby umożliwić doskonalenie kompetencji językowej uczących się – uzupełnienie jej o komponent specjalistyczny (mogą być one stosowane także na kursach języka ogólnego dla zaawansowanych jako materiał samodzielny lub uzupełniający, por. *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft* 1997: 5), w drugim – kompetencje uczących się w zakresie języka ogólnego i specjalistycznego rozwijane są w sposób zintegrowany (np. w pierwszych rozdziałach wymienionych podręczników uczący się zapoznają się z alfabetem niemieckim i poznają formy grzecznościowe powitania i pożegnania, a także podawania swoich danych osobowych). W obydwu przypadkach rozwój umiejętności językowych uczących się odbywa się zgodnie z założeniami komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych i dotyczy przede wszystkim trzech płaszczyzn: płaszczyzny leksykalnej, syntaktycznej i tekstowej.

Określenie *kompetencja językowa* na płaszczyźnie leksykalnej w zakresie danego języka specjalistycznego odnosi się przede wszystkim do znajomości terminologii fachowej. Terminologia w znaczeniu „zbioru terminów charakterystycznych dla jakiejś dziedziny ludzkiej twórczości” (F. Grucza 2002b: 14) stanowi bowiem główną część języków specjalistycznych. Dlatego też materiały dydaktyczne specjalistycznych kursów językowych mają za zadanie przede wszystkim zaznajamiać uczących się z wybraną terminologią danej dziedziny zawodowej, a także stwarzać im możliwości jej powtórzenia i utrwalenia dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom leksykalnym. Autorzy wszystkich analizowanych w tym rozdziale materiałów dydaktycznych tak właśnie definiują najważniejszy cel nauczania realizowany przy ich pomocy – jako nauczanie słownictwa specjalistycznego (por. np. *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*, 1989, *Vorwort*). Cel ten realizowany jest, jak wspomniano wyżej, w dwojaki sposób. Po pierwsze w każdym rozdziale danego podręcznika, poświęconemu wybranemu zagadnieniu, znajduje się część prezentacji leksyki specjalistycznej w formie schematów, diagramów i/lub krótkich tekstów (często służących także elaboracji treści dłuższych tekstów specjalistycznych w dalszych częściach rozdziału – por. np. *Betriebswirtschaft* 1995), a po drugie – część kontroli przyswojonego materiału leksykalnego. Takie ukształtowanie materiału nauczania odpowiada dalece zasadom charakterystycznym dla komunikacyjnego podejścia w nauczaniu języków obcych (por. rozdz. 3.1.). Znane z podejścia komunikacyjnego są również techniki pracy nad słownictwem (dotyczy to też technik aktywacji wiedzy ogólnej i specjalistycznej poprzez skojarzenia, pytania „na rozgrzewkę”, czy krótkie „dyskusje” wprowadzające do tematu – por. *Rechtswissenschaft* 1994, *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* 1997) oraz formy ćwiczeń leksykalnych: zdania i teksty z lukami, ćwiczenia polegające na porządkowaniu słownictwa, znajdowaniu synonimów i/lub antonimów, łączeniu pojęć i ich definicji, definiowaniu terminów, uzupełnianiu schematów, tabeli i/lub formularzy itd. W niektórych podręcznikach, szczególnie tych przeznaczonych dla początkujących (np. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger* 1997), ale nie tylko (np. *Marktplatz* 1998), znajdują się

ćwiczenia leksykalne, które udowadniają, że nauka języków specjalistycznych, podobnie jak nauka języków obcych w ogóle, może być połączona z zabawą: są to np. krzyżówki, zagadki, czy układanki literowe.

Kompetencji w zakresie języka specjalistycznego nie można jednakże utożsamiać ze znajomością samej tylko terminologii fachowej (por. F. Grucza 2002b: 13). Wprawdzie języki specjalistyczne, jako komplementarne części języków ogólnych, nie posiadają własnej odrębnej, „specjalistycznej” gramatyki (F. Grucza, *ibid.* 18), jednak ze względu na specyficzny zakres i rodzaj komunikacji językowej odbywającej się przy użyciu danego języka specjalistycznego jego wytwory – teksty, wypowiedzi – formułowane są w specyficzny sposób. Języki specjalistyczne „wybierają” niejako niektóre struktury i konstrukcje języka ogólnego, które niejednokrotnie rzadko występują w języku ogólnym. Są to często takie struktury gramatyczne, które nie wchodzą w skład treści nauczania języka obcego na poziomie podstawowym (np. w przypadku niemieckiego języka prawnego i prawniczego takimi strukturami składniowymi są m.in. konstrukcje bierne, rozszerzone przydawki, przydawki dopełniaczowe, konstrukcje modalne, złożone zdania warunkowe, zdania bezspójnikowe, czy konstrukcje bezokolicznikowe – por. M. Olpińska/ A. Stępnikowska 1997: 83 i n., A. Stępnikowska 1998: 46 i n.). Na płaszczyźnie syntaktycznej rozwijanie kompetencji językowej uczących się dotyczy zatem głównie doskonalenia umiejętności w zakresie wybranych struktur gramatycznych (składniowych) oraz stylistyki języka specjalistycznego. Służą temu objaśnienia reguł gramatycznych wraz z przykładami zdań (techniki prezentacji zagadnień gramatycznych odpowiadają zasadom podejścia komunikacyjnego), umieszczone albo w odpowiedniej części każdego rozdziału (np. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997), albo na samym końcu podręcznika w oddzielnej części gramatycznej (np. *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 1*, 1992; *Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989), a także odpowiednio dobrane ćwiczenia gramatyczne. W większości podręczników autorzy określają pensum zagadnień gramatycznych dla każdego rozdziału (wyjątek stanowi *Marktplatz*, 1998), w przypadku podręcznika *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger* (1997) – także pensum zagadnień fonetycznych. Nie we wszystkich przypadkach ćwiczenia gramatyczne w danym rozdziale posiadają bezpośredni związek z jego treściami i tekstami, choć są najczęściej skorelowane z jego materiałem leksykalnym (por. np. *Aus moderner Technik und Naturwissenschaft*, 1997; *Rechtswissenschaft*, 1994). Ćwiczenia te polegają najczęściej na uzupełnianiu, przekształcaniu i tworzeniu zdań.

W płaszczyźnie tekstowej rozwój kompetencji językowej dotyczy przede wszystkim poznania różnych rodzajów tekstów specjalistycznych, które są podstawowym elementem komunikacji zawodowej (J. Lukszyn 2002: 42). Chodzi tu z jednej strony o rozwijanie umiejętności analizy tekstów specjalistycznych pod względem strukturalnym, a z drugiej strony – analizy ze względu na osobę nadawcy komunikatu, jego odbiorcy, jak również ze względu na wyjściowy i docelowy kontekst wiedzy specjalistycznej. Jak zauważa L. Trimble (1985: 52) podstawą rozwoju strategii rozumienia i produkowania tekstów specjalistycznych (tekstów w komunikacji profesjonalnej) jest nie tylko nabycie umiejętności radzenia sobie z terminologią fachową i gramatyką, ale także analiza dyskursu – uświadomienie sobie cech charakterystycznych dyskursu – jego „technik retorycznych” (L. Trimble, tamże), do

których należy np. układ paragrafu: czasowy, przestrzenny, przyczynowo-skutkowy, logiczny (por. też: „moduły pełniące funkcję porządkowania tekstu specjalistycznego”, J. Lukszyn 2003: 16) oraz jego „funkcji retorycznych” (L. Trimble 1985: 69 i n.), takich jak: klasyfikacja, opis, różne rodzaje definicji, instrukcje itp. W materiałach dydaktycznych do nauki języków specjalistycznych tego rodzaju analiza dyskursu specjalistycznego odgrywa ważną rolę. Często występują w nich ćwiczenia polegające na przykład na porównywaniu definicji i opisów, odróżnianiu ich od siebie w tekstach, samodzielnym tworzeniu definicji, rozróżnianiu opisów i ocen pozytywnych lub negatywnych itd. (np. *Betriebswirtschaft* 1995). W podręczniku *Marktchance Wirtschaftsdeutsch* (1997) jeden cały rozdział (rozd. 7) poświęcony jest analizie tekstów reklamowych – ich budowy, funkcji oraz typowych środków językowych. Poza tym w podręcznikach do nauki języków specjalistycznych występują liczne ćwiczenia wspierające rozwój umiejętności rozumienia tekstów ustnych i pisemnych, znane z komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych. Polegają one na przykład na: uzupełnianiu tabeli, schematów, diagramów i robieniu notatek na podstawie tekstów, wyszukiwaniu wybranych informacji w tekstach (strategia rozumienia selektywnego), odpowiadaniu na pytania do tekstu, wyborze prawda/fałsz, znajdowaniu tytułów lub śródtytułów tekstów itd. W podręcznikach tych występują także oczywiście ćwiczenia wspierające rozwój produktywnych umiejętności językowych, choć – podobnie jak w podejściu komunikacyjnym – ćwiczeń ustnych jest zdecydowanie więcej niż ćwiczeń rozwijających umiejętności pisania. Typowe zadania wspierające rozwój umiejętności mówienia dotyczą na przykład: streszczania, referowania i prezentacji na podstawie tekstów lub tabeli, diagramów i schematów, wyjaśniania na podstawie tekstu pojęć i/lub zagadnień, zajmowania stanowiska w jakiejś sprawie i uzasadniania opinii, omawiania i objaśniania danych zawartych w diagramach, schematach i tabelach oraz przeprowadzania wywiadów i tworzenia dialogów w typowych (zawodowych) sytuacjach komunikacyjnych, a nawet prowadzenia *small talku* – jako jednej z pożądanych umiejętności w niektórych sytuacjach biznesowych (*Marktchance Wirtschaftsdeutsch* 1997, rozdz. 11). Wśród zadań pisemnych dominują ćwiczenia polegające na schematycznym przedstawianiu (w formie tabeli, diagramu lub schematu) najważniejszych treści tekstów danego rozdziału i terminologii specjalistycznej dotyczącej danego zagadnienia. Natomiast stosunkowo mało jest zadań dotyczących tworzenia przez uczących się dłuższych wypowiedzi pisemnych – np. życiorysu (*Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie* 2, 1991, ćw. 9, s. 91), czy listu motywacyjnego (*Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997, ćw. 11, 109). Ten ostatni podręcznik jest właściwie jedynym, w którym występuje więcej takich zadań, np. tworzenie ogłoszenia o pracę (rozd. 8.), czy formułowanie zamówień i ofert (rozd. 5) oraz reklam (rozd. 7).

Z powyższych rozważań wynika wyraźnie, iż autorzy większości materiałów do nauki języków specjalistycznych uznają za swój cel dydaktyczny umożliwienie uczącym się rozwoju tych samych kompetencji, do jakich dążą autorzy podręczników komunikacyjnych z tą tylko różnicą, iż w dydaktyce języków specjalistycznych umiejętności te – umiejętności recepcji i produkcji tekstów/wypowiedzi językowych – odnoszą się do dyskursu fachowego (por. E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 36). W niektórych przypadkach oprócz tych kompetencji autorzy przykładają wagę po-

nadto do rozwoju tzw. *study skills* – technik pracy nad rozwojem kompetencji w zakresie języka specjalistycznego (np. *Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft*, 1989; por. rozdz. 6), a także do rozwoju wiedzy kulturoznawczej (*Landeskunde*, por. np. *Deutsch im Beruf: Hotel und Gastronomie 1 i 2*, 1991, 1992; *Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989) oraz kompetencji interkulturowej (poprzez odwoływanie się do porównań pewnych faktów i zjawisk w obszarze języka docelowego i ojczystego uczących się – np. w dziedzinie prawa – *Rechtswissenschaft*, 1994, ćw. 3, s. 31: *Wie entsteht ein Gesetz in Ihrem Heimatland (...)?*, ochrony zdrowia – *Deutsch im Beruf: Medizin*, 1989, ćw. 12, s. 103: *Berichten Sie über das Gesundheitswesen Ihres Heimatlandes*, czy rynku pracy – *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, 1997, ćw. 10, s. 108: *Was versteht man in Ihrer Heimat unter „üblichen Bewerbungsunterlagen“? Gibt es Unterschiede zu deutschen Regelungen? Berichten Sie.*). Wyjątek stanowi tu podręcznik *Wirtschaft aus der Zeitung* (1993), którego autorzy stawiają sobie za cel nauczania wspieranie rozwoju tylko wybranych umiejętności, a mianowicie przetwarzania i rozumienia tekstów prasowych poświęconych tematyce gospodarczej. Dlatego materiał nauczania skonstruowany jest tak, aby pomóc uczącym się rozwinąć odpowiednie strategie radzenia sobie z trudnościami w zrozumieniu tekstów specjalistycznych typowych dla kolumny gospodarczej, a dotyczących problemów leksykalnych, struktur językowych oraz analizy struktury tekstu (np. części poświęconej notowaniom giełdowym, s. 13 i 78 i n.). Jednak w pozostałych przypadkach materiał nauczania ukształtowany jest w taki sposób, aby jak najefektywniej wspierać rozwój kompetencji terminologicznej, rozwój umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych oraz rozwój umiejętności poprawnego pod względem językowym i fachowym wyrażania się w mowie i piśmie. Cele te odzwierciedlają się również w konstrukcji testów końcowych, kontrolujących osiągnięcia uczących się, których przykłady znalazły się w niektórych podręcznikach. Ich podstawę stanowi przede wszystkim znajomość specjalistycznej leksyki, poprawność gramatyczna (np. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997, testy s. 70, 149 i 223) oraz umiejętności selektywnego i interpretującego rozumienia tekstu (por. *Rechtswissenschaft*, 1994, Abschlusstest; *Betriebswirtschaft*, 1995, Abschlusstest).

U podstaw komunikacyjnych podręczników do nauki języków specjalistycznych leżą również te same zasady metodyczne (techniki pracy na zajęciach, formy ćwiczeń, zasady doboru materiału dydaktycznego – tekstów, uwzględnienie „typowych” sytuacji komunikacyjnych itd.) jak u podstaw podręczników do nauki języków obcych w podejściu komunikacyjnym, tylko zakres tematyczny jest inny (choć niektóre zagadnienia, np. „zawieranie znajomości”, *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*, 1997, rozdz. 1, występują również w podręcznikach „ogólnych”). Także podejście do zagadnienia progresji różni się nieco w obydwu typach podręczników: choć w materiałach do nauki języków specjalistycznych pewną rolę odgrywają zarówno kryteria strukturalne, jak i funkcjonalne selekcji i gradacji materiału językowego, to jednak ich specyfika wymaga podporządkowania zasad progresji materiału językowego przede wszystkim kryteriom merytorycznym, zależnym od specyfiki danej dziedziny specjalistycznej. Niemniej jednak, ogólnie rzecz ujmując, materiały nauczania stosowane w dydaktyce języków specjalistycznych posiadają te same zalety (np. aktywacja uczących się, interaktywne formy pracy, wspieranie autonomii uczą-

cych się), co materiały charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego, ale dotyczą ich również te same zarzuty. Chodzi tu głównie o zagadnienie integracji umiejętności językowych oraz kompetencji specjalistycznej. Jak wspomniano wyżej, kursy języków specjalistycznych są przede wszystkim kursami językowymi, nie zaś kursami specjalistycznymi, tzn. z założenia nie rozwijają raczej umiejętności niejęzykowych (lub tylko w niewielkim stopniu), lecz mają za zadanie dopiero przygotować uczących się do „prawdziwej” lektury tekstów specjalistycznych i do „prawdziwych” działań komunikacyjnych w danej dziedzinie zawodowej poprzez wspieranie rozwoju ich kompetencji językowych. Dlatego do materiałów dydaktycznych kursów języków specjalistycznych można odnieść ten sam zarzut, jaki jest formułowany w odniesieniu do materiałów nauczania w podejściu komunikacyjnym, a mianowicie to, że reprezentują one wiedzę specjalistyczną jedynie fragmentarycznie i w sposób bardzo pobieżny i powierzchowny. Co prawda, wiedza specjalistyczna (wiedza zawodowa, specjalistyczna, profesjonalna) jest niewątpliwie zawsze utrwalona w technolekcie (por. A. Woźnicka 2004: 78), ale jednak, jak słusznie zauważa J. Lukszyn (2003: 19): „nawet .najlepszy technolekt nie jest lustrzanym odbiciem wiedzy”. W procesie nauki języka specjalistycznego nie wystarczy zatem koncentrować się tylko na rozwijaniu umiejętności językowych, zaniehbując element gromadzenia systematycznej, głębokiej i opartej na zrozumieniu treści przedmiotowych wiedzy specjalistycznej. Dzięki ugruntowywaniu wiedzy specjalistycznej uczący się rozwijają przecież także swoją wrażliwość na dokładne rozumienie treści komunikatu na tle danej dziedziny zawodowej, faktów historycznych i specyfiki kulturowej danego obszaru językowego, dzięki czemu mogą łatwiej unikać wielu niebezpieczeństw i pułapek w komunikacji profesjonalnej, wynikających bezpośrednio z niewystarczającej wiedzy specjalistycznej (por. Z. Weigt 2004: 207–208).

6. Nauczanie dwujęzyczne

Zasady obowiązujące w programach nauczania dwujęzycznego są oparte na założeniach koncepcji kanadyjskiej immersji (W. E. Lambert/ R. G. Tucker 1972, F. Genesee 1987: 1991), w której język obcy (drugi), a ściśle rzecz ujmując – wyrażenia języka obcego – są obok języka ojczystego uczniów środkiem komunikacji na lekcjach wybranych przedmiotów szkolnych i narzędziem rozwoju wiedzy przedmiotowej. Sytuacja nauczania i uczenia się drugiego języka skonstruowana jest więc tak, aby naśladować naturalne warunki akwizycji językowej, niemniej jednak proces ten wspomagany jest poprzez zastosowanie formalnych instrukcji językowych. Jest to tym bardziej niezbędne dla prawidłowego rozwoju języka drugiego, im starsi są uczniowie, biorący udział w programie.

6.1. Historia nauczania dwujęzycznego i próba definicji

Od czasu pierwszego klasycznego eksperymentu immersji, który przeprowadzono na początku lat sześćdziesiątych w Kanadzie przez naukowców Uniwersytetu im. McGilla w Montrealu pod kierownictwem W. E. Lamberta (W. E. Lambert/ R. G. Tucker 1972), opracowano wiele modeli immersji, które różnią się od klasycznego eksperymentu Lamberta z uwagi na ich długość, intensywność i wiek, w którym uczniowie są konfrontowani z nowym językiem²⁷. Ich najbardziej radykalną formą jest „*early total immersion*” (wczesna całkowita immersja) – program, który polega na wprowadzeniu języka drugiego jako jedyne go środka komunikacji już w przedszkolu, a potem w pierwszej klasie szkoły podstawowej, z czego wynika, że nauka czytania i pisanie odbywa się w języku drugim. Język ojczysty jako język pracy na lekcji wprowadzany jest stopniowo od klasy drugiej, tak że od klasy 6 połowa zajęć prowadzona jest w języku ojczystym. Alternatywną formą wczesnej całkowitej immersji jest immersja częściowa („*early partial immersion*”). W ramach tego programu obydwie języki – język ojczysty dziecka i język drugi – są używane jako języki komunikacji w przedszkolu i w szkole, przy czym udział drugiego języka musi wynosić co najmniej 50% (F. Genesee 1987: 1). Podobnie jak w programie całkowitej immersji liczba godzin (i przedmiotów) prowadzonych w języku ojczystym stopniowo rośnie w późniejszych latach szkolnych. Jeszcze inny wariant immersji stanowią tzw. programy „opóźnione” („*delayed immersion*”) lub „późne” („*late immersion*”). W pierwszym z wymienionych programów język drugi staje się językiem pracy na lekcjach wybranych przedmiotów z początkiem 4 lub 5 roku nauki w szkole, zaś w drugim – z początkiem 7 lub 8 roku nauki. W obydwu ostatnich przypadkach wprowadzenie nowego języka jako języka instrukcji w szkole poprze-

²⁷ Dokładny opis różnych programów bilingwalnych wraz z przykładami ich realizacji w Kanadzie, USA i kilku krajach europejskich, w tym w Polsce – zob. M. Olpińska 2004: rozdz. III. 4 oraz IV. 1.

dza trwająca od jednego do trzech lat faza przygotowawcza („*pre-immersion-phase*”), w czasie której dzieci intensywnie uczą się języka obcego. Zadaniem tych tzw. klas zerowych jest również przygotowanie uczących się do podjęcia nauki w klasach dwujęzycznych dzięki rozwojowi ich kompetencji metodologicznych, dzięki zapoznaniu ich z technikami pracy – innymi niż w klasach jednojęzycznych podczas „zwykłej” nauki języka obcego – stosowanymi na lekcjach przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w języku obcym, takimi jak: selekcja i analiza informacji, porównywanie danych pochodzących z różnych źródeł, analiza tekstu, praca z diagramami, schematami itd. (Z. Dzięgielewska 2006: 43, por. też rozdz. 6.4.). Z koncepcją późnej immersji, najczęściej stosowaną formą nauczania dwujęzycznego w Europie, można porównać także licea dwujęzyczne. Jest to najmniej radykalna jej odmiana, która zarazem jest najbardziej rozpowszechnioną formą nauczania dwujęzycznego w Polsce. Różnice pomiędzy europejskimi koncepcjami nauczania dwujęzycznego w szkołach ponadpodstawowych i koncepcją klasycznej kanadyjskiej immersji polegają przede wszystkim na tym, iż w ramach tych pierwszych nauka przedmiotów niejęzykowych w języku drugim rozpoczyna się z reguły później, a więc trwa krócej, a ponadto mniejsza ilość przedmiotów prowadzona jest dwujęzycznie. Oprócz tego w koncepcjach europejskich podkreśla się rolę formalnej nauki języka obcego realizowanej w ramach tradycyjnych programów glottodydaktycznych (podejścia komunikacyjnego), które stanowią niezbędne uzupełnienie nauki przedmiotu niejęzykowego w języku obcym. W koncepcjach tych ważną rolę odgrywa zagadnienie integracji nauki języka obcego i nauki przedmiotu niejęzykowego w tym języku, co odzwierciedla się w konstrukcji wyrażenia najczęściej używanego w literaturze przedmiotu w odniesieniu do europejskich koncepcji nauczania dwujęzycznego: CLIL – *Content and Language Integrated Learning*. Z tego powodu niektórzy badacze tej problematyki opowiadają się nawet przeciwko utożsamianiu obydwu koncepcji – późnej immersji oraz CLIL (por. H. J. Vollmer 2005a: 51).

W ostatnich latach liczba dwujęzycznych szkół średnich, ale także – choć w znacznie mniejszym stopniu – szkół podstawowych i przedszkoli, w całej Europie znacznie wzrosła. Obecnie różne formy nauczania dwujęzycznego wprowadziło już ponad 40 krajów w ponad 1800 szkołach (D. Wolff 2004: 118). W Niemczech klasy dwujęzyczne w szkołach ponadpodstawowych (gimnazjach) istnieją już od 1969 roku²⁸. Obecnie tzw. ciągi bilingwalne (*bilinguale Züge*) prowadzone są we wszystkich typach szkół – jest ich w sumie ponad 500 – i we wszystkich krajach związkowych, z wyjątkiem Meklemburgii-Pomorza Przedniego²⁹. Szkoły te oferują naukę

²⁸ Historia nauczania dwujęzycznego w Niemczech, a także w innych krajach zarówno w Europie Zachodniej, jak i Środkowo-Wschodniej przedstawiona jest obszernie m.in. w: H. Wode et al. 1994: 161, H. Wode 1995: 112f i 1998, R. Weber 1993: 29, N. Mäsch 1993: 1998a, 1998b, F. Koschat/ G. Wagner 1994, N. Doua 1997; historia nauczania dwujęzycznego w Polsce: M. Multańska 2002.

²⁹ Dokładne dane liczbowe dotyczące obecnego stanu nauczania dwujęzycznego w Niemczech z podziałem na typy szkół w poszczególnych krajach związkowych oraz z podziałem na języki podają m.in. C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 11 i n., W. Bredenbröcker 2000: 15, G. Bach/ S. Niemeier 2005b: 7, I. Christ 2004: 11 oraz D. Wolff 2004: 118.

tych języków obcych, jak: język francuski, angielski, grecki, włoski, holenderski, portugalski, rosyjski, hiszpański, turecki i czeski. W języku drugim prowadzony jest przynajmniej 1 przedmiot, choć na ogół 2–3 przedmioty (najczęściej geografia, historia, polityka i wychowanie społeczne, choć ostatnio coraz częściej także chemia i biologia oraz rzadziej matematyka, muzyka, wychowanie plastyczne, fizyka, religia i wychowanie fizyczne) nauczane są dwujęzycznie. Podobnie jak w przypadku koncepcji kanadyjskiej immersji, nauczanie dwujęzyczne – które rozpoczyna się zwykle w klasie 7 – poprzedzone jest fazą przygotowawczą intensywnej nauki języka obcego, która w zależności od kraju związkowego i typu szkoły trwa od jednego roku do czterech lat. Poza tym uczący się w klasach bilingwalnych otrzymują dodatkowe 1–2 godziny tradycyjnej nauki języka obcego, tak iż nauka przedmiotu niejęzykowego prowadzonego w języku obcym i nauka języka obcego uzupełniają się wzajemnie (por. A. Rössler 2004: 131 i n., Ch. Feik 2004: 42 i n., W. Biederstädt/D. Haupt 2003: 50–51).

Także w Polsce powstaje w ostatnich latach coraz więcej klas dwujęzycznych: obecnie wg danych CODN³⁰ w naszym kraju istnieje 98 szkół publicznych prowadzących oddziały dwujęzyczne z językiem angielskim (40 szkół), językiem niemieckim (36 szkół), językiem francuskim, hiszpańskim, włoskim i rosyjskim, w tym głównie liceów ogólnokształcących (68 szkół) i gimnazjów (25 szkół). Założenia organizacyjne w polskich szkołach dwujęzycznych (np. rok przygotowawczy, dodatkowe godziny nauki języka obcego w klasach bilingwalnych, 1–2 przedmioty prowadzone dwujęzycznie) są z reguły takie same jak w Europie Zachodniej, choć oczywiście w porównaniu z tymi krajami polskie szkoły – rozpoczynające swoją działalność dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych – dysponują o wiele mniejszym doświadczeniem. Dlatego dalsze rozważania, a także analiza materiałów dydaktycznych dotyczyć będzie w przeważającym stopniu doświadczeń zagranicznych, przede wszystkim literatury fachowej i podręczników niemieckich, gdyż takie materiały dla klas dwujęzycznych w Polsce znajdują się dopiero w fazie tworzenia i nie są na razie dostępne. Należy jednak w tym miejscu zauważyć, iż mimo że ogólne materiały dotyczące nauczania dwujęzycznego, takie jak plany nauczania, wskazówki dla nauczycieli, zalecenia dydaktyczne, czy przykładowe konspekty lekcji, publikowane są obecnie w większości niemieckich krajów związkowych (por. E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 16), to podręczników przedmiotowych, przeznaczonych i przygotowanych specjalnie do użytku w klasach bilingwalnych (głównie z językiem angielskim) jest i tam wciąż stosunkowo niewiele. Także w Niemczech, kraju o stosunkowo długiej historii nauczania dwujęzycznego, koncepcja ta nadal jest traktowana jako alternatywne rozwiązanie dydaktyczne i dopiero od kilku lat – a ściśle rzecz biorąc od roku 2000 (G. Bach 2005: 11) – trwają tam intensywne prace badawcze nad opracowaniem założeń dydaktycznych i metodycznych CLIL. Dodatkowo, ze względu na wynikającą z porządku politycznego w Niemczech autonomię poszczególnych krajów związkowych w kwestiach oświaty, nie mamy tu do czynienia z jednym, uniwersalnym modelem Nuczenia dwujęzycznego, lecz z bardzo wieloma różnorodnymi rozwiązaniami „lokalnymi” (por. C. Finkbeiner/

³⁰ <http://www.codn.edu.pl/projekty/dwujezyczne> (28.12.2006)

S. Fehling 2002: 15). Mimo to należy w oparciu o literaturę przedmiotu podjąć próbę skonstruowania definicji nauczania dwujęzycznego.

Nauczanie dwujęzyczne może być realizowane w wielu różnych formach. Najbardziej rozpowszechnione rodzaje programów dwujęzycznych wymieniają C. Finkbeiner i S. Fehling (2002: 9 i n.), a są to:

- klasy dwujęzyczne – nauka wybranego przedmiotu niejęzykowego jest realizowana wyłącznie w języku obcym lub też na zmianę w obydwu językach, przy czym okres prowadzenia danego przedmiotu w jednym języku rozciąga się na co najmniej jeden semestr, lub częściej na cały rok szkolny, a treści wykładane w jednym języku nie są powtarzane w języku drugim;
- moduły dwujęzyczne – charakteryzują się krótszym czasem trwania i stanowią uzupełnienie regularnej oferty dydaktycznej realizowane w języku obcym w ramach zajęć dodatkowych, kółek zainteresowań, czy projektów międzyprzedmiotowych – np. w formie przygotowanego przedstawienia, wycieczki, wymiany międzyszkolnej itp. (por. J. Isberner/ U. Uzerli 2002: 24; por. też *Partner* 2002);
- szkoły zagraniczne;
- programy nauczania w języku ojczystym dzieci emigrantów i przedstawicieli mniejszości narodowych³¹.

Jeśli chodzi o uchwycenie istoty nauczania dwujęzycznego jako koncepcji dydaktycznej różniącej się od innych ofert edukacyjnych dotyczących nauczania języków obcych, to w literaturze fachowej wyraźnie zaznaczają się trzy różne podejścia do tego zagadnienia:

Przez niektórych glottodydaktyków nauczanie dwujęzyczne traktowane jest jako „dobre uzupełnienie tradycyjnych metod nauczania języka obcego” (J. Isberner/ U. Uzerli 2002: 26). Inni podkreślają, że naczelną zasadą nauczania dwujęzycznego jest dążenie do „przejścia od nauczania i uczenia się języka obcego do nauczania i uczenia się w języku obcym” (W. Altmann 2004, *Vorwort*), a jego podstawowym celem jest zdobywanie przez uczniów kompetencji w zakresie przedmiotu niejęzykowego, nie zaś rozwój kompetencji języka obcego, który jest „jedynie” językiem pracy na lekcji, natomiast nie jest przedmiotem nauczania (C. Finkbeiner 2002: 5–6). Zaś jeszcze inni, i z nimi należałoby się zapewne zgodzić, uważają, iż nauczania dwujęzyczne nie powinno być ani traktowane jako koncepcja nauczania poprzez treść, w której podkreśla się rolę recepcji jedynie treści fachowych (R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 124), ani też utożsamiane z koncepcją nauczania języka obcego jako języka specjalistycznego (M. Wildhage 2003: 92). W pierwszym przypadku istnieje niebezpieczeństwo zaniedbania rozwoju umiejętności komunikacyjnych, które może doprowadzić do „udręczonej niemoty” (*„gequälte Sprachlosigkeit*

³¹ Dla dalszych rozważań tej pracy istotne są dwa pierwsze rodzaje programów dwujęzycznych, zagadnienia dotyczące zarówno szkół zagranicznych, jak i programów bilingwalnych przeznaczonych dla przedstawicieli innych grup etnicznych niż większość społeczna danego kraju, są bardzo złożone i ich omówienie przekroczyłoby znacznie ramy tego opracowania.

it”) uczących się, w drugim przypadku użycie języka obcego może stać się „pozbawioną treści produkcją językową” (R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 118). Nauczanie dwujęzyczne oznacza wedle nich integracyjne podejście do kwestii metodycznych nauczania danego przedmiotu w języku obcym i nauczania języka obcego oraz „systematyczne i celowe wspieranie komponentu językowego w kompleksowych sytuacjach uczenia się” (E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 28). Inaczej mówiąc, w koncepcji nauczania dwujęzycznego obydwa komponenty – rozwój wiedzy specjalistycznej oraz rozwój umiejętności językowych odgrywają równie ważną rolę (por. *focus on forms + focus on content* – H. J. Vollmer 2005a: 47; 49; por. też S. Schmölzer-Eibinger 2006: 16). Zastosowanie języka obcego jako języka pracy na lekcji musi się opierać o osiągnięcia współczesnej glottodydaktyki – obecny stan badań i wiedzy o sformalizowanych, zinstytucjonalizowanych procesach nabywania języka. Koncepcje glottodydaktyczne, które definiują cele nauczania języka obcego jako kompleksowy, zintegrowany rozwój umiejętności komunikacyjnych (por. rozdz. 2.), a także kompetencji interkulturowej i strategii uczenia się, i które określają adekwatne techniki i formy pracy na lekcji języka obcego, wspierają specyficzne procesy uczenia się i nauczania przedmiotu niejęzykowego (E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 24; 27). Jak słusznie zauważa W. Butzkamm (2002: 281): „der effektive Sprachunterricht ist mithin die Kombination von Sprachunterricht und bilingualem Sachunterricht“.

6.2. Cele nauczania dwujęzycznego

Celem wszystkich programów nauczania dwujęzycznego jest rozwój zrównoważonej kompetencji bilingwalnej, tzn. osiągnięcie kompetencji językowej w zakresie wszystkich umiejętności komunikacyjnych i we wszystkich dziedzinach użycia języka, w tym szczególnie osiągnięcie w obydwu językach tzw. „dojrzałości akademickiej”, czyli umiejętności „użycia języka jako instrumentu myślenia i operacji poznawczych”³² (C. Baker 1993: 11 i 26, F. Genesee 1991: 185), a także kompetencji interkulturowej w sensie zrozumienia i tolerancji wobec obu kultur (por. C. Baker 1993: 153). Oznacza to, że cele językowe nauczania dwujęzycznego są ściśle skorelowane z celami poznawczymi oraz społecznymi.

Cele poznawcze nauczania dwujęzycznego są w pełni zgodne z ogólnowychowawczymi celami nauczania (w Polsce określonymi w Podstawie programowej kształcenia ogólnego – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 26 lutego 2002 r.) oraz z celami nauczania poszczególnych przedmiotów niejęzykowych, definiowanymi jako rozwój kompetencji w danej dziedzinie specjalistycznej. Dodatkowe cele poznawcze, realizowane dzięki zastosowaniu języka obcego jako języka komunikacji i narzędzia rozwoju poznawczego na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, są zgodne z zaleceniami Komisji Europejskiej dotyczącymi

³² Niektórzy baacze utożsamiają pojęcie „dojrzałości akademickiej” z kompetencją tekstową, czy też dyskursywną – por. I. Mohr 2005: 5: „kognitiv-akademische Sprachkompetenz, Textkompetenz, Diskurskompetenz”.

rozwoju europejskiego „społeczeństwa wiedzy” (*Promoting language learning...*, 2004; por. „*Europakompetenz*”, G. Bach 2005: 9).

Do najważniejszych ogólnych celów poznawczych edukacji dwujęzycznej należy:

- stwarzanie uczniom jak najlepszych możliwości ogólnego rozwoju poznawczego,
- rozwój strategii uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym także uczenia się języków obcych (*lifelong language learning*),
- stworzenie podstaw rozwoju wszechstronnej wiedzy o sobie, swoim środowisku i świecie dzięki konfrontacji z różnorodnymi źródłami informacji w języku ojczystym i obcym,
- rozbudzenie zainteresowania nauką przedmiotów niejęzykowych, a także nauką języków,
- wspieranie rozwoju najważniejszych umiejętności poznawczych, takich jak umiejętności analizowania, syntezy, identyfikowania, klasyfikowania, definiowania, wnioskowania, oceny itp. (por. I. Christ 2004: 15, E. Otten/M. Wildhage 2003b: 18, M. Wildhage 2003: 93 i n., E. Thürmann 2005: 82 i n.), a także rozwoju krytycznego, logicznego i twórczego myślenia oraz umiejętności rozwiązywania problemów.

Cele szczegółowe, realizowane dzięki rozszerzeniu działań językowych w języku obcym na różne przedmioty niejęzykowe, to przede wszystkim:

- umożliwienie rozwoju specyficznej wiedzy w zakresie przedmiotów niejęzykowych nauczanych dwujęzycznie odpowiedniej dla danego etapu edukacyjnego (por. Biederstädt, 2005, 123),
- wspieranie rozwoju specyficznych umiejętności fachowych, specyficznej kompetencji metodycznej w dziedzinie danego przedmiotu niejęzykowego (ang. *study skills*, niem. *Methodenkompetenz*, por. H. Rautenhaus 2005: 118, E. Thürmann 2005: 85, E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 38, M. Wildhage 2003: 95).

Rozwój wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie przedmiotowej nie dotyczy bynajmniej jedynie wiedzy encyklopedycznej, np. w odniesieniu do historii – wiedzy o faktach historycznych. O wiele ważniejsze jest ukształtowanie krytycznego spojrzenia na historię i tożsamość historyczną: „kritischer Umgang mit Geschichtsbewusstsein und historischer Identität” (M. Wildhage 2003: 79) i zrozumienie, iż historia jest tylko „konstruktem przeszłości dokonany z punktu widzenia teraźniejszości” – „Konstruktion von Vergangenheit durch die Gegenwart” (tamże). Takie podejście do wiedzy historycznej oznacza konieczność identyfikacji perspektywy historycznej, która jest inna z punktu widzenia różnych grup: rodziny, społeczności lokalnej, grupy społecznej, etnicznej, czy całego narodu. Takie pojmowanie historii sprawia, że perspektywa historyczna uczących się ulega rozszerzeniu, są oni w stanie przyjąć i zrozumieć inną niż swoja własna perspektywę, to zaś sprzyja kształtowaniu „zrozumienia inności” (*Fremdverstehen* – por. H. Rautenhaus 2005: 111 i n., S. Lamsfuss-Schenk 2002a i 2002b). Rozwój wiedzy historycznej w programach nauczania dwujęzycznego oznacza zatem systematyczne budowanie systemu pojęć w obu językach i odpowiadających im konceptów historycznych, gdyż inne pojęcia

oznaczają często inne koncepty (por. „Deutsch-Französischer Krieg” – „Franco-Prussian War“, „Kristallnacht” – „night of the broken glass”, H. Rautenhaus 2005: 115 lub „Christliches Abendland” – „Western Civilisation”, M. Wildhage 2003: 81). Dla zrozumienia historii potrzebna jest nie tylko wiedza, jak dane pojęcie można przetłumaczyć z jednego języka na inny, ale także, co ono oznacza w danym kontekście historycznym. Wiedza ta, wsparta samodzielną refleksją uczących się, może prowadzić do przełamывania stereotypów i rozwoju kompetencji interkulturowej.

Umiejętność rozpatrywania faktów historycznych z wielu różnych punktów widzenia, a także umiejętność rekonstruowania wiedzy historycznej na podstawie tekstów źródłowych (M. Wildhage 2003: 79, por. też S. Lamsfuss-Schenk 2002a i 2002b) należą do najważniejszych umiejętności fachowych w dziedzinie historii. Stanowią one część specyficznej dla każdej dziedziny przedmiotowej kompetencji metodycznej, definiowanej jako „Fähigkeit zur Informations- und Datenerhebung, zur Datenauswertung und zur Schwachstellenanalyse“ (W. Biederstädt/ D. Haupt 2003: 59), czyli zdolność wykonywania działań poznawczych, dzięki którym gromadzona, rozszerzana i zmieniana jest wiedza – takich jak: definiowanie, wyjaśnianie, wnioskowanie, ocenianie, analiza szczegółowa, uzasadnianie zajmowanego stanowiska itd. (por. H. J. Vollmer 2005a: 59, E. Otten 2003: 226). Do kompetencji metodycznej należy również umiejętność pracy z ważnymi z punktu widzenia danej dziedziny środkami: np. mapami, statystykami, tabelami, schematami, diagramami, obrazami, przedmiotami, różnymi rodzajami tekstów źródłowych, a także kompetencje medialne (por. rozdz. 4.3.). W dziedzinie biologii do kompetencji metodycznej należy np. umiejętność obserwacji zjawisk, organizmów, organów, komórek itd., stawianie hipotez, ich eksperymentalne sprawdzanie oraz opracowanie modeli (R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 123). Podobnie dla wszystkich innych przedmiotów nauczanych dwujęzycznie można określić konieczne umiejętności niejęzykowe, których rozwój, jak wspomniano wyżej, jest jednym z najistotniejszych aspektów nauczania dwujęzycznego.

Realizacja tych celów poznawczych wymaga oczywiście także rozwoju umiejętności w zakresie danego języka specjalistycznego:

Verstehen und Aneignen von Sachverhalten ist gebunden an die Entschlüsselung der sprachlichen Form. Und umgekehrt. Auseinandersetzung mit Sachverhalten und produktive Bezugnahme erfordert (...) die zunehmende Beherrschung des lexikogrammatischen Systems (H. J. Vollmer 2005a: 60).

Cele językowe zajmują w koncepcji edukacji dwujęzycznej oczywiście szczególnie ważne miejsce. Nauczanie dwujęzyczne intensyfikuje naukę języka i rozszerza możliwości jego zastosowania. Rozwija szczególnie zdolności rozumienia i wyrażania specjalistycznych treści w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego i to w stopniu, jaki nie był możliwy do osiągnięcia w tradycyjnym nauczaniu języka obcego (I. Christ 2004: 15). Nadrzędnym celem edukacji dwujęzycznej jest rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów na poziomie dwujęzyczności funkcjonalnej, tzn. zdolności posługiwania się zarówno językiem ojczystym, jak i językiem obcym w życiu prywatnym i zawodowym, na poziomie określanym w literaturze przedmiotu jako CALP – *Cognitive/Academic Language Proficiency* (w przeciwieństwie do

BISC – *Basic Interpersonal Communication Skills*, J. Cummins 1978; 1979, tu: H. J. Vollmer 2005a: 58, 60; por. też W. Zydatis 2002: 44). Dalszym generalnym celem edukacji dwujęzycznej jest stworzenie podstaw nabywania kolejnych języków obcych w myśl zaleceń Komisji Europejskiej, które zakładają, iż każdy obywatel Unii Europejskiej powinien znać co najmniej trzy języki: swój język ojczysty oraz dwa inne języki europejskie (*Promoting language learning...*, 2004).

Cele językowe nauczania dwujęzycznego to zatem przede wszystkim:

- rozwój kompetencji języka ojczystego,
- akceptacja przez uczących się języka obcego jako instrumentu poznania, zdobywania wiedzy, pracy na lekcjach wybranych przedmiotów niejęzycznych,
- rozwój kompetencji języka obcego na poziomie pozwalającym na aktywne uczestniczenie w lekcjach przedmiotów niejęzycznych prowadzonych w tym języku, w tym przede wszystkim praca nad słownictwem (terminologią fachową) i strukturami językowymi (por. *source vocabulary* – słownictwo potrzebne w pracy z danymi tekstami źródłowymi – oraz *working vocabulary* – słownictwo potrzebne do pracy na lekcji, H. Rautenhaus 2005: 115; 120; E. Thürmann 2005: 82 i n.),
- rozwój receptywnych i produktywnych umiejętności językowych, czyli umiejętności recepcji i produkcji tekstów/wypowiedzi, w tym także dyskursu fachowego (por. G. Bach 2005: 18, E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 36, W. Biederstädt 2005: 123), a także dokładności pojęciowej, dyferencjacji i odpowiedniości sposobów wyrażania się, refleksji zarówno o treści, jak i o formie wypowiedzi, interpretacji tekstu, łączenia wiedzy o świecie i informacji rekonstruowanej na podstawie tekstu oraz świadomości różnic interkulturowych (C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 15),
- rozwój kompetencji dyskursywnej w sensie umiejętności „poznawczo-komunikacyjnego obcowania z różnymi rodzajami dyskursu” („kognitiv-kommunikativer Umgang mit Diskursgenre”, W. Zydatis 2002: 43; por. *Sachfachliteratur*, H. J. Vollmer 2002: 102, *fachspezifische Diskursfähigkeit*, M. Wildhage 2003: 92), czyli z jednej strony umiejętności analizy dyskursu, a z drugiej – specyficznych umiejętności produktywnego posługiwania się funkcjami dyskursu, takimi jak opisywanie, wyjaśnianie, wnioskowanie, referowanie itd.,
- rozwój kompetencji pragmatycznej w sensie umiejętności używania wyrażen językowych odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej,
- rozwój kompetencji interkulturowej poprzez rozszerzenie i zmianę perspektywy oglądu rzeczywistości, kontrastowną analizę różnych punktów widzenia oraz wymianę poglądów (I. Christ 2004: 31, S. Breidbach 2002: 14; por. wyżej),
- rozwój świadomości językowej (*language awareness*) i umiejętności metajęzykowych (por. S. Breidbach 2002, 16; W. Zydatis 2002: 46),
- rozwój strategii uczenia się języka obcego.

Cele społeczne nauczania dwujęzycznego są ściśle związane z celami poznawczymi i językowymi. W nauczaniu dwujęzycznym język obcy jest nie tylko „środkiem komunikacji”, lecz również językiem partnera komunikacyjnego, pomagają-

cym uwzględnić i zrozumieć jego punkt widzenia, jego historię, kulturę i specyfikę. „Zrozumienie inności“ (*Fremdverstehen*, por. wyżej) jako cel nauczania jest trudne do osiągnięcia na tradycyjnej lekcji języka obcego: „Für den Fremdsprachenunterricht alleine scheint es schwer zu sein, diese Ziele [Verständnis der Perspektive des Anderen] zu erreichen” (C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 14). Natomiast w ramach nauczania dwujęzycznego cel ten był realizowany z powodzeniem od samego początku istnienia programów bilingwalnych (por. C. Finkbeiner/ S. Fehling, *ibid.* 11; por. też N. Mäsch 1993, 1998a, 1998b). Wśród celów społecznych, zajmujących ważne miejsce w nauczaniu dwujęzycznym wymienić należy poza tym:

- kształtowanie osobowości i tożsamości uczniów,
- wspieranie rozwoju samodzielności i autonomii uczących się (por. E. Thürmann 2005: 82 i n., S. Breidbach 2002: 16, Z. Dziegielewska 2006: 42),
- rozbudzanie szacunku i tolerancji dla innych kultur, odmiennych tradycji, systemów wartości i obyczajów,
- kształtowanie postaw wzajemnego zrozumienia i otwartości wobec poglądów innych ludzi,
- rozwój umiejętności współpracy w grupie, postawy dialogu i wspólnego rozwiązywania problemów,
- umożliwienie uczniom odnalezienia swojego miejsca w społeczeństwie wielokulturowym.

Realizacja celów nauczania dwujęzycznego opiera się na zasadzie określanej w literaturze fachowej jako *Bilingual Triangle* (C. Finkbeiner 2002c: 97, M. Wildhage 2003: 84). Wedle tej zasady tematem pracy na zajęciach stają się zagadnienia dotyczące zawsze trzech płaszczyzn, a więc po pierwsze: problemy i zjawiska własnej kultury i społeczności, po drugie: problemy i zjawiska kultury i społeczności języka drugiego, a po trzecie: problemy i zjawiska uniwersalne.

6.3. Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań naukowych

Kolejnym krokiem analizy koncepcji nauczania dwujęzycznego powinno być rozważenie, w jaki sposób jej cele są realizowane w praktyce, jakie osiągnięcia, ale także jakie problemy nauczania dwujęzycznego rysują się w świetle badań naukowych.

Obecnie wyniki badań kompetencji uczących się w programach nauczania dwujęzycznego są bardzo dobrze udokumentowane naukowo. Od czasu pierwszych prób wychowania dwujęzycznego metodą immersji wypowiadano wiele obaw dotyczących deficytów w rozwoju zdolności uczenia się dzieci i ich rozwoju intelektualnego. Były one traktowane bardzo serio przez badaczy, dlatego programy te należą do najpełniej i najrzetelniej udokumentowanych i ugruntowanych naukowo projektów edukacyjnych. Pierwsze szczegółowe dane na temat skutków immersji dla rozwoju językowego i intelektualnego uczniów, a także dla ich osiągnięć szkolnych, przeprowadzono w Kanadzie (W. E. Lambert/ R. Tucker 1972, F. Genesee 1987, 1991: 193 i n., E. M. Day/ S. M. Shapson 1996: 5 i n.). Autorzy opracowali bogate instru-

mentarium badawcze, aby zbadać poziom kompetencji uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych, w zakresie poszczególnych umiejętności językowych w języku ojczystym i obcym, w dziedzinie inteligencji oraz tzw. „dojrzałości akademickiej”. Podobne badania miały miejsce także w USA (F. Genesee 1987: 116 i n.) oraz w Europie³³. We wszystkich eksperymentach potwierdzono wyniki uzyskane w Kanadzie: uczniowie osiągnęli w dziedzinie rozwoju języka ojczystego wyniki równie dobre lub nawet lepsze niż ich jednojęzyczni rówieśnicy z grup kontrolnych. W dziedzinie rozwoju intelektualnego i osiągnięć w poszczególnych przedmiotach szkolnych (przede wszystkim w matematyce) uczniowie dwujęzyczni osiągnęli często wyniki lepsze niż ich jednojęzyczni koledzy. Nowsze badania potwierdzają również, iż uczniowie dwujęzyczni nie są gorsi od jednojęzycznych rówieśników pod względem rozwoju kompetencji fachowych w dziedzinie danego przedmiotu nauczania (H. J. Vollmer 2005a: 50). Bardzo ciekawe badania dotyczące rozwoju kompetencji metodycznej w dziedzinie historii przeprowadziła S. Lamsfuss-Schenk (2002a i 2002b). Po ponad roku obserwacji i dokumentacji procesu nauczania historii w klasie dwujęzycznej (z językiem francuskim) oraz klasie kontrolnej (z językiem niemieckim) autorka, jednocześnie nauczycielka historii w obydwu klasach, przedstawiła następujące wnioski:

- uczniowie dwujęzyczni przy wykonywaniu zadań na lekcji historii używają częściej terminów specjalistycznych zaczerpniętych z tekstów źródłowych, które precyzyjniej oddają rzeczywistość historyczną, podczas gdy uczniowie jednojęzyczni przy wykonywaniu tych samych zadań częściej stosują wyrażenia języka ogólnego;
- uczniowie dwujęzyczni w zadaniach problemowych precyzyjnie formułują argumenty, odnosząc się do danego kontekstu historycznego i uwzględniając różne perspektywy historyczne, natomiast uczniowie jednojęzyczni podają najczęściej argumenty o charakterze ogólnym;
- uczniowie dwujęzyczni, rozwiązując zadania, tworzą często swoje wypowiedzi w postaci zwartych, logicznych tekstów, nawet jeżeli zadanie tego nie wymaga, uczniowie jednojęzyczni w tych samych warunkach ograniczają się do stworzenia listy zagadnień (podpunktów) bez podawania logicznego związku pomiędzy nimi;
- uczniowie dwujęzyczni świadomie wiążą nowe wiadomości z wiedzą przedmiotową uzyskaną na poprzednich lekcjach, co świadczy o tym, iż ich wiedza historyczna jest szersza i lepiej ustrukturyzowana niż wiedza uczniów jednojęzycznych;
- uczniowie dwujęzyczni wykazują się umiejętnością oddzielenia faktów historycznych od „propagandy” wynikającej z subiektywnej oceny rzeczywistości przedstawianej przez autorów tekstów źródłowych, stanowiących materiał na-

³³ Por. przede wszystkim materiały zebrane w tomie pod redakcją H. Baetens Beardsmore’a (1993) oraz pod redakcją Ch. Laurena (1994a). Dotyczą one głównie europejskich projektów wczesnej immersji całkowitej i częściowej. Przegląd wyników badań – zob. M. Olpińska (2004: 97 i n.).

uczania, natomiast uczniowie jednojęzyczni powtarzają stereotypowe sądy bez głębszej refleksji i oceny subiektywnej perspektywy historycznej.

Jeżeli chodzi o rozwój kompetencji drugiego języka, to w literaturze przedmiotu podkreśla się fakt (por. np. C. Baker 1993: 174 i n., E. M. Day/ S. M. Shapson 1996: 11, 19 i n., W. Grabe/ F. L. Stoller 1997a: 6; przegląd wyników badań zob. M. Olpińska 2004: 97 i n.), że poziom kompetencji językowej uczniów dwujęzycznych nie jest równy kompetencji jednojęzycznych mówców drugiego języka. Porównywalne wyniki uczniowie dwujęzyczni osiągają jedynie w dziedzinie rozumienia ze słuchu i czytania. Natomiast słabsze osiągnięcia uczniów dwujęzycznych – w porównaniu do mówców rodowitych – odnotowuje się w dziedzinie produktywnych umiejętności językowych, a także w dziedzinie gramatyki, ortografii i wymowy. We wszystkich programach immersji można zaobserwować jednak znacznie lepsze wyniki w rozwoju kompetencji języka drugiego, aniżeli w tradycyjnym nauczaniu języka obcego (Ch. Lauren, 1994b, 26), chociaż trzeba zaznaczyć również fakt, że dzieci we wczesnej całkowitej immersji osiągają z reguły lepsze wyniki niż uczniowie w innych programach. Jeśli chodzi o badania kompetencji języka obcego w programach późnej immersji (CLIL) w Europie, to jest ich niestety stosunkowo niewiele. W Niemczech potencjał edukacji dwujęzycznej w odniesieniu do rozwoju kompetencji językowej klasach bilingwalnych z językiem angielskim w szkołach ponadpodstawowych (*Gymnasium* i *Realschule*) po dwóch latach fazy przygotowawczej i roku dwujęzycznego nauczania (geografii lub/i historii) badał H. Wode wraz ze swoim zespołem (H. Wode i in. 1996, P. Burmeister 1998). Badanie, przeprowadzone w formie tzw. *simulation game* – zadania polegającego na tym, iż uczniowie postawieni w fikcyjnej sytuacji (wypadku podczas szkolnej wycieczki zagranicą) musieli znaleźć jak najlepsze z niej wyjście, dotyczyło rozwoju umiejętności rozumienia ze słuchu i czytania, umiejętności czytania i opisu mapy, umiejętności sformułowania i rozwiązania problemu we współpracy z grupą oraz umiejętności pisania. Wyniki badania opracowano na bazie analizy błędów, a ściśle rzecz ujmując – na podstawie porównania do błędów występujących w procesie naturalnej akwizycji drugiego języka oraz w procesie tradycyjnego nauczania języka obcego. Badanie to wykazało, że w dziedzinie fonetyki i fonologii, a także w dziedzinie morfologii (fleksji), osiągnięcia uczniów dwujęzycznych nie różnią się w znaczący sposób od osiągnięć uczących się w tradycyjnych programach nauki języka obcego. Natomiast znacznie lepsze wyniki uczniowie bilingwalni osiągnęli w zakresie rozwoju słownictwa, składni oraz kompetencji dyskursywnej. Testy kompetencyjne w dziedzinie rozumienia (autentycznego, nie-specjalistycznego) tekstu czytanego oraz gramatyki w klasie 7, 8 oraz 9 dwujęzycznego gimnazjum przeprowadził także Bredenbröker (2000; 2002). Badania te, opierające się o zadania stosowane w pomiarze osiągnięć w tradycyjnym nauczaniu języka obcego – np. tłumaczenie fragmentów tekstu, zadania typu *multiple-choice*, czy ćwiczenia polegające na uzupełnianiu, transformacji i przyporządkowywaniu zdań i struktur gramatycznych, dokumentują bardzo dobre wyniki uczniów bilingwalnych w zakresie rozwoju obydwu umiejętności. Uczniowie ci osiągnęli lepsze wyniki niż ich rówieśnicy, uczący się języka obcego w sposób tradycyjny, już po roku nauki w klasie dwujęzycznej, zaś w kolejnych latach wyraźnie zaznaczał się dalszy przyrost różnicy wyników na korzyść uczniów dwu-

języcznych. Szczególnie duża różnica wystąpiła w dziedzinie rozwoju umiejętności czytania. Analiza jakościowa wyników testów na rozumienie tekstu czytanego wykazała przewagę uczniów dwujęzycznych w zakresie: umiejętności wyszukiwania w tekście słów kluczowych, większej wrażliwości i lepszej analizy parafraz fragmentów tekstu, dokładniejszego przetwarzania treści tekstu wyrażonych zarówno eksplicytnie, jak i implicytnie, sprawniejszego odkrywania wyrażonych w tekście zależności logicznych, lepszego łączenia ze sobą informacji „zawartych” w różnych miejscach w tekście, sprawniejszego korzystania z kontekstu w rekonstrukcji znaczenia nieznanymi wyrażeniami w tekście oraz większej gotowości podejmowania ryzyka w interpretacji sensu tekstu (W. Bredenbröker 2000: 94). W Polsce badania kompetencji językowej uczniów bilingwalnych nie są prowadzone. Jednak wysoki poziom nauczania w klasach bilingwalnych dokumentują bardzo dobre wyniki egzaminów dojrzałości oraz międzynarodowych certyfikatów językowych, uzyskiwane przez ich absolwentów (M. Multańska 2002: 12).

Nie mniej ciekawa od samych wyników badań rozwoju kompetencji uczących się w klasach dwujęzycznych jest próba ich wyjaśnienia. Z jednej strony wydaje się, iż wysoki poziom wynika z elitarności tej formy nauczania. Doskonale wykształcenie, jakie oferują z reguły swoim uczniom szkoły bilingwalne, korzyści związane z kompetencją dwujęzyczną w przyszłym życiu zawodowym, a także ściśle limitowany dostęp (ze względu na stosunkowo niską ich liczbę) i ekskluzywny charakter tych szkół, sprawiają, że o miejsca w nich ubiega się co roku bardzo dużo osób. Dzięki temu szkoły bilingwalne mogą pozwolić sobie na staranny dobór kandydatów w wyniku specjalnych testów predyspozycyjnych (por. Z. Dzięgielewska 2006: 39) lub/i intensywne przygotowanie kandydatów w tzw. klasach zerowych (por. M. Walczyńska 2006: 64 i n.) oraz na bardzo wysokie wymagania w stosunku do uczących się przez cały czas trwania nauki w szkole. Takie wyjaśnienie jest być może słuszne w odniesieniu do sytuacji w Polsce, jednak z drugiej strony w Europie Zachodniej, np. w Niemczech, programy kształcenia dwujęzycznego są zdecydowanie bardziej powszechne i dostęp do nich nie jest związany z takimi restrykcjami jak w Polsce. A ponieważ w klasach dwujęzycznych także uczniowie słabsi uzyskują lepsze wyniki niż uczniowie jednojęzyczni, niektórzy badacze pozwalają sobie postawić tezę, iż sukces nauczania dwujęzycznego zaprogramowany jest w samym modelu.

I tak na przykład Lamsfuss-Schenk (2002a i 2002b) przypisuje znakomite wyniki w rozwoju kompetencji historycznych w klasach bilingwalnych temu, że uczniowie dwujęzyczni zmuszeni są czytać teksty źródłowe na zajęciach dokładniej, bo dodatkową przeszkodę w ich przetwarzaniu stanowi dla nich obcy język. Traktują oni teksty jako wyzwanie intelektualne i wykazują większą gotowość do podjęcia i dokonania wysiłku, czego rezultatem jest lepsza analiza i głębsze zrozumienie treści. Bredenbröker (2000: 99), interpretując wyniki rozwoju kompetencji językowej uczniów bilingwalnych, stwierdza, że na bardzo dobre rezultaty nauczania dwujęzycznego wpływa nie tylko czas i ilość języka obcego (*exposure time*), lecz że jego zdaniem (por. też D. Wolff 2004: 124) nauczanie dwujęzyczne stwarza lepsze warunki ramowe dla rozwoju kompetencji językowej niż tradycyjne formy nauczania języka obcego. Twierdzenie to w świetle obecnego stanu wiedzy na temat edu-

kacji dwujęzycznej jest dość trudno zweryfikować. Wiąże się to z przyczynami wspomnianymi już we wstępie tej pracy, a mianowicie z tym, że o ile efekty nauki języka obcego w ramach nauczania dwujęzycznego są dokumentowane, o tyle same procesy akwizycji językowej właściwie nie są poddawane badaniom naukowym (por. H. J. Vollmer 2005a: 52). Zainteresowania badaczy koncentrują się przede wszystkim na procesach rozwoju wiedzy specjalistycznej w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego (por. np. A. Rössler 2002: 100), lub ewentualnie na przezwyciężaniu trudności językowych na lekcji przedmiotów niejęzykowych, natomiast w odniesieniu do rozwoju kompetencji językowej najczęściej zakłada się po prostu, że jest on niejako „produktem ubocznym” nauczania dwujęzycznego. Vollmer (2002: 108–109) zauważa, że wedle przepisów i wytycznych obowiązujących w Niemczech kontroli i ocenie poddawane w pierwszej linii lub nawet wyłącznie niejęzykowe osiągnięcia w dziedzinie danego przedmiotu nauczania, natomiast ewentualne deficyty językowe nie są przy tym najczęściej uwzględniane³⁴. W rezultacie tego wiele problemów związanych z kształtowaniem warunków korzystnych dla rozwoju językowego uczących się pozostaje nierozwiązanych. Należy do nich między innymi kwestia roli wyjaśniania i uświadamiania uczącym się zagadnień językowych (przede wszystkim gramatycznych), stanowiąca nadal przedmiot dyskusji w tradycyjnym (komunikacyjnym) podejściu do nauczania języka obcego, a tym bardziej w nauczaniu dwujęzycznym (por. W. Butzkamm 2002: 78), a także kwestia kształtowania progresji materiału językowego oraz podporządkowania jej wymaganiom danego przedmiotu niejęzykowego, a szczególnie konieczności celowego i zintegrowanego rozwijania specyficznej kompetencji fachowej uczących się w języku obcym. Najważniejszy problem stanowi tu: „Diskrepanz zwischen kognitiven und fremdsprachlichen Möglichkeiten der Schüler“ (M. Wildhage 2003: 89, R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 117). Istnieje w związku z tym poważne niebezpieczeństwo ograniczenia zarówno typów tekstów stosowanych w nauczaniu dwujęzycznym, jak i zadań oraz rodzajów interakcji i sytuacji komunikacyjnych na lekcjach przedmiotów niejęzykowych i zarazem konieczność uzupełnienia pracy nad doskonaleniem kompetencji języka obcego w ramach tradycyjnych lekcji języka obcego.

Niepewność co do natury procesów akwizycji językowej zachodzących na lekcjach nauczanych dwujęzycznie przedmiotów niejęzykowych odzwierciedla się również w dyskusji na temat „przydatności” poszczególnych przedmiotów dla realizacji celów nauczania dwujęzycznego. Ogólnie rzecz biorąc zakłada się, że przedmioty te z uwagi na ograniczoną znajomość języka obcego uczących się powinny charakteryzować się dużą poglądowością materiału nauczania i opierać się w znacznym stopniu o działania praktyczne (por. W. Butzkamm 2002: 150). Z tego względu do najczęściej wybieranych przedmiotów niejęzykowych nauczanych dwujęzycznie należy geografia. Jak stwierdzają W. Biederstädt i D. Haupt (2003: 46; por. U. Andersch 2002: 45), w geografii łatwo jest przezwyciężyć konflikt pomiędzy treścią

³⁴ W Polsce kryteria językowe (poprawność gramatyczna, słownictwo, płynność wypowiedzi i in.) w ocenie z przedmiotu niejęzykowego zdają się odgrywać, w przeciwieństwie do Niemiec, coraz większą rolę – por. Z. Dzięgielewska 2006: 44.

a znajomością języka obcego, istnieją tu stosunkowo małe trudności terminologiczne, stosuje się dużo materiałów wizualnych, zaś treści nauczania są przejrzyste i konkretne. Ponadto geografia stwarza dobre możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej dzięki temu, że sprzyja poznawaniu i analizowaniu (globalnych) zjawisk przyrodniczych i kulturalnych. Natomiast inne przedmioty szkolne, np. biologia, chemia, matematyka, czy historia, są już o wiele bardziej kontrowersyjne. Na przykład chemia uchodzi generalnie za przedmiot nieodpowiedni do nauczania dwujęzycznego, gdyż zakłada się, że podczas lekcji chemii komunikacja językowa jest bardzo ograniczona, a jej kontekst jest zredukowany (por. „kontext-reduzierte Kommunikation”, A. Bonnet 2002: 125). Niemniej jednak coraz częściej w literaturze fachowej pojawiają się postulaty szerszego zastosowania chemii w nauczaniu dwujęzycznym. Badanie przeprowadzone przez Bonneta (2002: 132), polegające na analizie 23 godzin nagrań video, wykazało bowiem, iż 47% sytuacji na lekcji stanowią interakcje istotne z językowego punktu widzenia (*sprachrelevante Interaktionen*), zaś 26% - interakcje istotne z punktu widzenia przedmiotu niejęzykowego (*sachrelevante Interaktionen*). Także M. Klingauf (2002: 49 i n.) uważa, że chemia dobrze nadaje się do nauczania dwujęzycznego z powodu jej eksperymentalnego charakteru. Nauczanie chemii jest ukierunkowane na działanie, eksperymentowanie z materiałami, przedmiotami i odczynnikami oraz sprzętem laboratoryjnym, dlatego jej zdaniem kreuje sensowne i autentyczne sytuacje komunikacyjne. M. Klingauf (*ibid.* 50), odnosząc się do dyskusji na temat dwujęzycznego nauczania chemii, podsumowuje wątpliwości, towarzyszące najczęściej podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu nauczania dwujęzycznego w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego:

- Czy można nastolatków ze słabą znajomością języka obcego uczyć (danego) trudnego przedmiotu w tym języku?
- Czy należy naukę (danego) ważnego przedmiotu, wymagającego solidnej i ugruntowanej wiedzy, utrudniać przez zastosowanie języka obcego?
- Czy można ryzykować zniechęcenie uczniów do nauki (danego) przedmiotu przez stworzenie dodatkowych trudności wynikających ze stosowania języka obcego?
- Czy można ich dodatkowo motywować do nauki (danego) przedmiotu dzięki językowi obcemu?

Na tym jednak problemy i kwestie sporne nauczania dwujęzycznego się nie kończą. Dodatkowym źródłem trudności w pracy w klasie dwujęzycznej mogą być także różnice w tradycji dydaktycznej – w jednym kraju – kraju, w którym funkcjonuje szkoła dwujęzyczna (np. w Polsce) – nauka danego przedmiotu (np. biologii) może mieć charakter raczej opisowy i polegać na gromadzeniu wiedzy encyklopedycznej, podczas gdy w innym kraju – kraju danego języka obcego (np. we Francji, por. Z. Dziegielewska 2006: 40–41) – nauka tego samego przedmiotu ma charakter raczej eksperymentalny i polega na rozwijaniu umiejętności analitycznego i syntetycznego myślenia. Nie ulega zatem wątpliwości, iż wybór przedmiotów nauczanych dwujęzycznie musi być poprzedzony starannym i wnikliwym rozważeniem wszystkich „za” i „przeciw”, bowiem każdy przedmiot jest inny, posiada inne możliwości i inne trudności, zaś dydaktyka języka obcego musi się „dopasować” do

wymagań i specyfiki dydaktyki poszczególnych przedmiotów niejęzykowych (H. Rautenhaus 2005: 110). Jednak niezależnie od rodzaju przedmiotu niejęzykowego zastosowanie wyrażenia języka obcego jako narzędzia pracy na lekcji jest związane z większymi wyzwaniami dla uczących się, z większymi trudnościami w odkrywaniu treści i problematyki lekcji, a co za tym idzie – z wolniejszą progresją materiału. Oznacza to ogromne wyzwanie i spore nakłady pracy także dla nauczycieli. Wymagania w stosunku do nauczycieli klas dwujęzycznych są zresztą w ogóle bardzo wysokie: ponieważ programy nauczania dwujęzycznego należą wciąż do „eksperymentalnych” form edukacyjnych, co wiąże się z brakiem odpowiednich programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli (C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 18 i n., A. Rössler 2004: 148, por. G. Kugler-Euerle 2002), a także brakiem odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz szczegółowych planów nauczania poszczególnych przedmiotów niejęzykowych w języku obcym (por. C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 16 i n., I. Christ 2004: 22), nauczyciele, rozpoczynający nauczanie dwujęzyczne danego przedmiotu, muszą zdawać sobie sprawę z tego, że podejmują bardzo trudne wyzwanie. Oprócz bardzo dobrej kompetencji językowej w zakresie języka obcego od nauczycieli klas dwujęzycznych wymaga się dużo własnego wkładu pracy, w tym szczególnie: ukształtowania planu nauczania swojego przedmiotu, czyli wyboru konkretnych treści i tematów oraz ustalenia kolejności ich realizacji, wyboru materiału językowego niezbędnego do realizacji treści przedmiotowych w języku obcym (słownictwa i wyrażenia specjalistycznych charakterystycznych dla danego przedmiotu niejęzykowego oraz środków językowych dotyczących organizacji lekcji), wyboru lub samodzielnego tworzenia odpowiednich materiałów dydaktycznych, wyboru odpowiednich form pracy na lekcji, obserwacji i pomiaru osiągnięć uczniów w zakresie przedmiotu nauczanego dwujęzycznie oraz doskonalenia swojej kompetencji dydaktycznej w zakresie problematyki nauczania dwujęzycznego. Jak słusznie zauważa M. Bohn (2002: 74), nauczyciel przedmiotu niejęzykowego musi tolerować opóźnienia w lekcji, być gotowy do podjęcia ciężkiej pracy językowej i nieustannie pamiętać o motywowaniu swoich uczniów. W jego pracy niezbędna jest również „odwaga odejścia od ministerialnych wytycznych i poszukiwanie szczególnych dróg alternatywnych” (U. Andersch 2002: 44) dla realizacji specyficznych celów, jakie stawia sobie nauczanie dwujęzyczne (por. rozdz. 6.2.). Ponieważ w tym procesie nauczyciele są zdani głównie na siebie, bardzo ważną rolę odgrywa współpraca oraz wymiana doświadczeń między nauczycielami w szkole i poza szkołą. Konieczność stworzenia odpowiednich ku temu narzędzi, np. „sieci połączeń”, baz danych, forów informacyjnych i in., jest często postulowana w literaturze przedmiotu (por. np. H. Rautenhaus 2005: 109). Wśród dalszych problemów edukacji dwujęzycznej badacze wymieniają jeszcze: braki odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, brak środków finansowych na dodatkowe godziny nauki języka obcego (Ch. Feik 2004: 44) oraz trudności z implementacją nauczania dwujęzycznego do systemu szkolnictwa (D. Wolff 2004: 113). Między innymi z tych powodów dekadę istnienia szkół dwujęzycznych w Polsce krytycznie ocenia J. Iluk (2000: 36; por. też 2005: 16), stwierdzając: „skala i złożoność (...) problemów związanych z realizacją dwujęzycznej formuły nauczania w Polsce powoduje, że ich rozwiązanie przekracza możliwości tych, którzy ją wdrażają na co

dzień”. Zauważa on także (2005: 16 i n.), że nauka w klasach dwujęzycznych w Polsce, odbywająca się najczęściej w ramach programów późnej immersji (liceów dwujęzycznych) trwa stanowczo zbyt krótko (3 lata + 1 rok przygotowawczy), aby możliwe było „uzyskania zadowalającej kompetencji w zakresie dyskursu naukowego”. Dodatkowo wśród słabości programów nauczania dwujęzycznego odnotować należy jego zdaniem brak odpowiedniego sprofilowania językowych kursów przygotowujących do podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej pod kątem specyficznych potrzeb komunikacyjnych uczących się. Ten sam zarzut odnieść można, jak się wydaje, także do programów nauki języka obcego, uzupełniających zajęcia niejęzykowe prowadzone w tym języku w klasach bilingwalnych.

Zdaniem wielu glottodydaktyków nauczanie dwujęzyczne wymaga wypracowania jeszcze wielu rozwiązań i wprowadzenia wielu ulepszeń, które mogłyby przyczynić się do odparcia tych niewątpliwie słusznych zarzutów. Jednym z nich powinna być z pewnością intensyfikacja współpracy pomiędzy nauczycielami poszczególnych przedmiotów niejęzykowych oraz nauczycieli języków obcych, która w wielu szkołach nie funkcjonuje jeszcze najlepiej (por. np. M. Pachnowska 2004), nie wspominając o szerszych – międzyszkolnych – polach wymiany doświadczeń. Dalszym ważnym krokiem, postulowanym stanowczo przez wielu badaczy problematyki CLIL (np. D. Wolff 2002, C. Finkbeiner/ S. Fehling 2002: 18-22, G. Kugler-Euerle 2002, A. Rössler 2004: 148), powinno być wdrożenie odpowiednich programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli klas dwujęzycznych, a także szczegółowe opracowanie założeń samodzielnej dydaktyki CLIL (nauczania dwujęzycznego), uwzględniającej specyfikę nauczania zarówno przedmiotów niejęzykowych, jak i języka obcego oraz ich daleko idącej integracji (por. np. D. Wolff 2005, A. Rössler 2004: 141 i n.).

W dalszej części tego rozdziału spróbuję zatem przyjrzeć się bliżej założeniom postulowanej samodzielnej dydaktyki nauczania dwujęzycznego.

6.4. Założenia dydaktyczne nauczania dwujęzycznego: próba analizy

Najistotniejszą cechą nauczania dwujęzycznego, odróżniającą tę koncepcję zarówno od podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych, jak i koncepcji nauczania języków specjalistycznych, jest to, że uczący się nie tylko doskonalą swoje umiejętności komunikacyjne i nie tylko poznają kod językowy (terminologię i wyrażenia fachowe) dla już dostępnej wiedzy, operacji poznawczych i treści specjalistycznych (por. rozdz. 3.1 oraz 5.), lecz że w tym procesie gromadzą jednocześnie wiedzę specjalistyczną i wiedzę o formach językowych. Nauczanie dwujęzyczne zakłada daleko idącą integrację pracy nad rekonstrukcją treści i zagadnień specjalistycznych, odpowiednich do danej dziedziny przedmiotowej (rozwój wiedzy niejęzykowej), wspieranie rozwoju zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej wiedzy językowej (umiejętności językowych – por. rozdz. 1.1.) oraz wspieranie rozwoju operacji poznawczych uczących się (por. H. J. Vollmer 2005a: 58). Podstawą dydaktyki nauczania dwujęzycznego jest teoria uczenia się poprzez celową integrację róż-

norodnych form interakcji i pracy na lekcji, zorientowanej na treść, która zapewnia głębokie semantyczne przetwarzanie wiedzy i środków językowych (S. Breidbach 2002: 15).

W programie edukacji dwujęzycznej treści nauczania uzależnione są od przedmiotu nauczanego dwujęzycznie. Treści te nie różnią się od treści nauczania danego przedmiotu realizowanych w języku ojczystym. Na przykład treści nauczania dwujęzycznego geografii obejmują następujące zagadnienia (por. W. Biederstädt/D. Haupt 2003: 59): siatka geograficzna, kompas, mapa a orientacja przestrzenna, położenie kontynentów i oceanów, strefy klimatyczne Ziemi, flora i fauna oraz ludność Ziemi, topografia regionu, kraju, innych wybranych krajów i regionów, np. Europy, bogactwa naturalne, przemysł itp. Ponieważ, jak zaznaczono wyżej (rozdz. 6.1.), istnieje wciąż jeszcze bardzo niewiele samodzielnych podręczników przeznaczonych do pracy na dwujęzycznych lekcjach przedmiotów niejęzycznych w danej klasie (wyjątek stanowią materiały do nauki historii w języku angielskim w klasach 7-10: *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 7*, 1995; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 8*, 1997; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 9*, 1998; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 10*, 2000), większość proponowanych materiałów dydaktycznych stanowi propozycję uzupełniającą podręcznik nauczania danego przedmiotu w języku ojczystym i ma charakter ogólny, który pozwala na ich elastyczne zastosowanie w dowolnym roku nauczania w zależności od wybranych przez nauczyciela do realizacji treści przedmiotowych (np. *Bilingual Geography*, 2004; *Spotlight on History*, 1995).

Podręcznik *Bilingual Geography* (2004) zawiera takie zagadnienia, jak: regiony polarne, gorące pustynie, lasy tropikalne oraz region Kalifornia. Tematy te są przedstawione w podręczniku bardzo obszernie i wszechstronnie, przykładowo pierwszy z tych tematów *Regiony polarne* składa się z kilku jednostek tematycznych: m.in. *Explaining polar climates, Industrial exploitation in the Arctic, Into the heart of the Antarctic, The Antarctic – A remote continent, Threats to Antarctica*. Każdy z tych tematów jest zaplanowany tak, iż może stanowić albo materiał realizowany oddzielnie w ramach modułów dwujęzycznych, albo też integralną część materiału realizowanego w całości w języku obcym. Każdy z tematów zawiera dość materiału, aby w razie samodzielnej realizacji danego zagadnienia stworzyć uczącym się wystarczająco możliwości rozwoju wszystkich umiejętności fachowych i językowych, charakterystycznych dla nauczania dwujęzycznego i zgodnych z jej wyznaczonymi celami (por. rozdz. 6.2.). I tak w każdej jednostce tematycznej znalazły się zdjęcia i/lub ilustracje oraz towarzyszące im zadania, mające na celu aktywowanie dotychczasowej wiedzy uczących się dotyczącej danego zagadnienia oraz pozwalające na rozwój zarówno językowych umiejętności produktywnych (opisywanie, wyrażanie lub kształtowanie własnej opinii), jak i ogólnych umiejętności poznawczych (porównywanie, analizowanie, logiczne myślenie, wnioskowanie) – np. w bloku *Polar Regions*: zdjęcia 1–5 oraz zadania³⁵: *Opisz, co widać na zdjęciach?; Czy zdjęcia ilustrują coś, co już wiesz o regionach polarnych?; Co wspólnego mają te zdjęcia ze*

³⁵ Tłumaczenie wszystkich poleceń M.O.

sobą?; Dlaczego badacze, turyści, poszukiwacze przygód są zafascynowani regionami polarnymi? Ponadto każda jednostka zawiera różnego rodzaju teksty oraz odpowiednie ćwiczenia, pozwalające na kształtowanie receptywnych oraz produktywnych umiejętności językowych, a także, oczywiście, wiedzy specjalistycznej i kompetencji metodycznych: np. tekst o życiu Inuitów (nazwa, której używają w stosunku do siebie Eskimosi) w formie osobistego listu (zadanie do tekstu: *Napisz list w odpowiedzi, opisujący twój region, miasto, okolicę* – umiejętności czytania i pisania), dalsze teksty w formie krótkich wypowiedzi różnych osób (mieszkańców regionu) o ich życiu i pracy (zadania do tekstu: *Proszę odnaleźć na mapie Alaski miejsca, o których mowa w tekstach i zmierzyć odległości, posługując się skalą mapy, między nimi i stolicą Alaski oraz własnym miejscem zamieszkania* – kompetencje metodyczne: czytanie mapy, skala mapy – porównywanie, przeliczanie odległości; *Dlaczego życie na północy jest trudne?* – proszę znaleźć argumenty w tekstach – umiejętność intensywnego czytania i krytycznej oceny; *Jak mieszkańcy radzą sobie z trudnościami?* – j.w.), krótkie teksty specjalistyczne, np. o budowie igloo, połowach ryb, zmianach trybu życia Inuitów w XX wieku (zadania do tekstu: *Proszę uzupełnić w tekście brakujące fragmenty na podstawie mapy i podpisów pod zdjęciami* – umiejętność intensywnego czytania; *Porównaj warunki mieszkania w igloo i współczesnym domu* – umiejętność mówienia: analizowanie, porównywanie, prezentacja; *Jakie zasoby mineralne znajdują się w regionie Arktyki?* – praca z mapą; *Zinterpretuj ostatnie zdanie z tekstu: „Others are looking for more modern ways of making their living, but....”* – umiejętność mówienia: interpretacja, wyrażanie własnej opinii; *Z partnerem opracuj plan poprawy warunków życia Inuitów* – praca w grupie, rozwiązywanie problemów, kompetencje społeczne), o arktycznym ekosystemie (zadania do tekstu: *Znajdź w atlasie granicę wiecznego śniegu* – praca z mapą; *Opowiedz o ekosystemie arktycznym używając informacji z tekstu i ilustracji* – umiejętność czytania i mówienia; *Dlaczego tundra jest „wrażliwym ekosystemem”?* – umiejętności poznawcze – analizowanie, wnioskowanie; umiejętność mówienia – prezentacja), o florze i faunie Arktyki w formie krótkich opisów charakterystycznych dla leksykonów (zadania do tekstów: *Scharakteryzuj wybrane zwierzęta arktyczne. W jaki sposób dostosowały się one do swoich warunków życia? W jakim sensie życie tradycyjnych Inuitów zależało od zwierząt?* – umiejętność czytania i pisania/mówienia; *Napisz podobne charakterystyki zwierząt z twojego regionu, używając podręcznika biologii lub innych źródeł* – kompetencje metodyczne, integracja języka ojczystego, umiejętność pisania, kompetencja dyskursywna – analiza dyskursu w odniesieniu do not encyklopedycznych oraz umiejętność tworzenia not). Niektóre z jednostek zawierają dodatkowo bardzo interesujące propozycje eksperymentów i projektów lekcyjnych, które mogą stanowić niezwykle cenne uzupełnienie dwujęzycznej lekcji geografii, np. w jednostce poświęconej wyjaśnieniu zjawisk klimatycznych w regionach polarnych znalazło się (oprócz tekstów i ilustracji) doświadczenie praktyczne z lampą i kulą, mające zobrazować oświetlenie Ziemi przez słońce (s.8–9). Każdy z bloków tematycznych kończy się jednostką poświęconą powtórzeniu i usystematyzowaniu omówionych zagadnień.

Podręcznik *Spotlight on History* (1995) poświęcony jest prezentacji zagadnień, stanowiących generalnie materiał nauczania historii w klasie 8, np. *The American*

Revolution, The Industrial Revolution, Imperialism. Jednak tematy te mogą być realizowane również w innych klasach, np. w klasie 9 (por. E. Müller-Schneck 2002). Są one bowiem zaplanowane w taki sposób, aby umożliwić nie tylko jak najszersze zapoznanie uczących się z danymi treściami historycznymi, ale także daleko idącą integrację zagadnień historycznych, społecznych i politycznych, ze szczególnym uwzględnieniem odniesienia do współczesności (np. debata: *Kim są współcześni Amerykanie?*, s. 23) oraz do historii i obecnej sytuacji politycznej i społecznej własnego kraju (np. quiz wiedzy o Niemczech: ustawa zasadnicza, urząd kanclerza, najważniejsze instytucje państwowe, parlament itd. w związku z tematem *Konstytucja amerykańska, ustroj polityczny USA*, s. 26). W konstrukcji tego podręcznika odzwierciedla się jedna z najważniejszych zasad nauczania dwujęzycznego, a mianowicie, że treści nauczania powinny stanowić tematy aktualne, interesujące dla uczniów, bliskie, a jednocześnie obszerne i wielostronne, umożliwiające integrację zagadnień międzyprzedmiotowych: historycznych, społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturalnych, a nawet religijnych (por. np. temat *“From Abraham to Arafat...”*, *4000 years of Middle East Conflict*, G. W. Krüger 2002: 75 i n.; lub temat *“Fantazyjna podróż wzdłuż 40° równoleżnika”*, W. Biederstädt/ D. Haupt 2003: 60 i n.). Wedle tej zasady wszystkie tematy omawiane w ramach dwujęzycznej lekcji danego przedmiotu muszą odnosić się bezpośrednio do zainteresowań i doświadczeń uczących się, nie zaś stanowić jedynie „źródło” nowej terminologii specjalistycznej, obrazującej nowe elementy wiedzy czysto encyklopedycznej. O tym, że jest to możliwe przekonują m.in. R. Richter i M. Zimmermann (2003: 125 i n.), przedstawiając możliwości „zwiększenia atrakcyjności” dość nudnego na pierwszy rzut oka tematu lekcji biologii, jakim jest *Żywność i odżywianie się*. Pierwsze zadanie, jakie mają do wykonania uczący się polega na wyobrażeniu sobie, że kolejnych kilka dni spędzą na bezludnej wyspie i zastanowieniu się, co im będzie niezbędnie potrzebne – jest to okazja do aktywowania dotychczasowej wiedzy, dyskusji na lekcji oraz wprowadzenia nowych pojęć – nazw wybranych substancji odżywczych. Kolejnym etapem lekcji (cyklu lekcji) jest rozważenie, jakie substancje odżywcze zawierają poszczególne środki spożywcze – zbadaniu tego służy eksperyment polegający na mierzeniu zawartości cukru w wybranych produktach spożywczych. Następny blok stanowią samodzielnie przygotowywane przez uczących się (na podstawie materiałów dostarczonych przez nauczyciela) minireferaty o witaminach i minerałach, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania organizmu, a także prezentacje (na podstawie samodzielnie zgromadzonych materiałów) oraz projekty dotyczące przyzwyczajzeń żywieniowych i zaburzeń związanych z odżywianiem się (np. bulimia, anoreksja – problemy bardzo aktualne, dotyczące coraz większej liczby młodych ludzi). Kolejne zagadnienie – najtrudniejsze w tym bloku tematycznym: proces trawienia pokarmu w ludzkim organizmie – przedstawia nauczyciel w formie miniwykładu, posługując się licznymi ilustracjami. Podobnie autorki (*ibid.* 133 i n.) omawiają blok tematyczny poświęcony problematyce rozmnażania się człowieka, w którym oprócz podstawowych wiadomości biologicznych znalazły się również zagadnienia i problemy etyczne, moralne (kontrowersyjny tekst o dawcach spermy i jajeczek dla celów sztucznego zapłodnienia, o cechach dawcy, genetyce oraz o manipulacjach genetycznych). Takie podejście do wyboru i kształtowania treści na-

uczania znajduje aprobatę wielu współczesnych glottodydaktyków: np. M. Dakowska (2001: 164) uznaje za słuszne „argumenty na rzecz opracowania jednego zakresu tematycznego dogłębnie, zamiast kilku – pobieżnie”, wypowiadając się jednocześnie krytycznie wobec metody komunikacyjnej, w której dominowało podejście odwrotne. Także C. Finkbeiner i S. Fehling (2002: 14) zauważają, iż w nauczaniu komunikacyjnym tematów trudnych i wymagających (za przykład podają dyskusję o prawach człowieka, czy zmianach klimatycznych na Ziemi) było niewiele, zaś jeśli się już pojawiały, to traktowane były bardzo powierzchownie (jako przedmiot „*small talku*”, tamże). Tymczasem w nauczaniu dwujęzycznym właśnie takie tematy znajdują się w centrum zainteresowania, umożliwiając wymianę poglądów i doświadczeń „nie tylko na płaszczyźnie komunikacji dnia codziennego, lecz naukowo ufundowany, odpowiedni sposób komunikacji fachowej i językowej” (*ibid.* tł. M.O.).

Dla osiągnięcia tego celu niezbędne jest dokonanie starannego doboru odpowiednich materiałów dydaktycznych, które muszą spełnić bardzo wysokie wymagania: materiały te muszą stwarzać uczącym się możliwie najbardziej intensywny i wszechstronny kontakt z językiem obcym i zapewniać możliwie dużo bodźców językowych z różnych źródeł. Wypowiedzi językowe (teksty) powinny odzwierciedlać autentyczne użycie języka obcego, gdyż tylko w ten sposób mogą one spełnić rolę środka komunikacji, interakcji i przekazu informacji na lekcji. Nie powinny być one zatem „upraszczane” pod względem leksykalnym i gramatycznym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej lub kosztem treści niejęzykowych, natomiast powinny być dostosowane do poziomu poznawczego uczących się, stanu ich wiedzy przedmiotowej i wiedzy o świecie. Bardzo ważnym kryterium wyboru materiałów dydaktycznych dla klas bilingwalnych jest wreszcie ich poglądowość (H. Rautenhaus 2005: 120, M. Wildhage 2003: 98 i 105 i n.). W dydaktyce CLIL jednogłównie postuluje się w związku z tym konieczność umożliwienia uczącym się kontaktu z autentycznym dyskursem (por. „kognitiv-kommunikativer Umgang mit Diskursgenre” W. Zydatis 2002: 43; rozdz. 6.2.). Wyrażenie „dyskurs autentyczny” odnosi się w koncepcji nauczania dwujęzycznego głównie do różnego rodzaju tekstów oryginalnych, tekstów źródłowych, stanowiących podstawowy element materiału nauczania, gdyż „allein didaktisierte Texte, dem sprachlichen Niveau angepasste Texte reichen nicht aus” (H. Rautenhaus 2005: 119). Wśród nich znajdują się między innymi: teksty dokumentów i traktatów międzynarodowych (np. *The North Atlantic Treaty 1949* [fragmenty], w: *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 10, 2000, s. 16; *The Versailles Treaty* [fragmenty], w: *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 9, 1998, s.88-89), raporty naocznych świadków wydarzeń (np. *Eye-witness report on the events in Boston – the Boston Masacre March 1770*, w: *Spotlight on History*, 1995, s.15), raporty podróżnicze (I. Christ 2004: 30), artykuły prasowe z danej epoki (np. wycinek z gazety *The Boston Gazette and Country Journal* z 12. marca 1770 o pogrzebie ofiar masakry w Bostonie, w: *Spotlight on History*, 1995, s. 14), a także współczesne artykuły prasowe, reportaże, wiadomości itp. (np. materiały BBC, NBC, CNN, G.-W. Krüger 2002: 76). Niemniej jednak na lekcjach przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w języku obcym mogą być i są stosowane także inne rodzaje pomocy naukowych i materiałów, w tym szczególnie

autentyczne materiały przeznaczone dla uczniów – rodzimych użytkowników języka obcego, takie jak: fragmenty podręczników danego przedmiotu niejęzykowego w języku obcym (teksty z podręczników do historii w języku angielskim opatrzone słownikami, np. P. Neville *World History 1914-1980*, w: *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 9, 1998, s. 18–19; Aylett *In Search of History*, vol. 2: *Discoveries and New Ideas – The Renaissance*, w: *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 8, 1997, s. 3; fragmenty brytyjskich i amerykańskich podręczników do historii w: *Spotlight on History*, 1995, s. 16 i 21), materiały dodatkowe (np. kompedium do egzaminu z chemii dla uczniów anglojęzycznych *Revision Guide*, teksty z czasopism fachowych, np. *Journal of Chemical Education*, por. M. Klingauf 2002: 59), encyklopedie, leksykony, atlasy, słowniki, czy wybrane strony internetowe. Materiał nauczania stanowią oprócz tego także adaptowane i tworzone na miejscu dzięki kreatywności i doświadczeniom nauczycieli teksty dydaktyczne, specjalnie dostosowane do potrzeb uczących się języka obcego (np. *The domino theory and how the Americans became involved*, teksty adaptowane ze źródeł oryginalnych dotyczące zimnej wojny oraz wojny w Wietnamie, w: *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 10, 2000, s. 12–13).

Materiały dydaktyczne w języku obcym, stosowane na lekcjach przedmiotów niejęzykowych, które w sensie fachowym i poznawczym są odpowiednie dla uczących się na danym etapie edukacyjnym, w tym szczególnie teksty źródłowe w języku obcym, stanowią dla uczących się nie lada wyzwanie pod względem językowym. Są one, podobnie jak większość materiałów dydaktycznych, najczęściej wyjęte ze swojego naturalnego kontekstu, który uczący się muszą zrekonstruować, aby prawidłowo odczytać ich znaczenie (por. dyskurs jako tekst i kontekst, rozdz. 1.2.). Dlatego, aby uczącym ułatwić to zadanie, w podręcznikach dla klas bilingwalnych stosowane są różnorodne techniki elaboracji tekstu, znane z praktyki komunikacyjnego nauczania języków obcych (por. M. Dakowska 2001: 93, 135 i n.). Teksty w tych podręcznikach są również zawsze uzupełnione o liczne informacje graficzne i wizualne (mapki, schematy, tabele, rysunki, fotografie itp.).

Z zagadnieniem wyboru odpowiednich materiałów dydaktycznych w nauczaniu dwujęzycznym wiąże się bezpośrednio zagadnienie jego progresji. Jak wspomniano o tym wcześniej (por. rozdz. 6.3.), kwestia kształtowania progresji materiału językowego, a szczególnie skorelowania rozwoju kompetencji fachowej i językowej uczących się, należy do wciąż nierozwiązanych problemów nauczania dwujęzycznego. Większość dostępnych podręczników dla klas dwujęzycznych (np. *Bilingual Geography*, 2004; *Spotlight on History*, 1995; por. też *Geography for Us*, 2000; *Partner* 2002) stanowi odrębne, samodzielne propozycje dydaktyczne, nie stanowiące części cyklu obejmującego dłuższy, kilkuletni, okres nauczania. Są one skonstruowane tak, aby można je było jak najbardziej „elastycznie” dopasować do specyficznych warunków organizacyjnych danej szkoły, czy danego programu nauczania dwujęzycznego. Zakładają one dość wysoki poziom kompetencji językowej uczących się, uzyskany podczas kursu przygotowawczego lub w trakcie językowych zajęć uzupełniających (lekcji języka obcego), jako konieczny warunek możliwości uczestniczenia w zajęciach przedmiotowych. U ich podstaw leży więc rozumienie systematycznego rozwoju umiejętności komunikacyjnych jako doskonalenie lub

poszerzanie posiadanych już umiejętności uczących się (szczególnie przyrost terminologii fachowej w danej dziedzinie przedmiotowej oraz rozwój kompetencji dyskursywnej w odniesieniu do dyskursu fachowego). Choć nabywanie języka obcego „od zera” równocześnie z uczeniem się przedmiotu niejęzykowego jest niemożliwe w innych wariantach nauczania dwujęzycznego niż programach wczesnej immersji (dlatego wielu badaczy opowiada się za jak najwcześniejszym rozpoczęciem nauczania dwujęzycznego w szkole podstawowej, a nawet w przedszkolu; por. H. Wode 2000, 2001, 2004, J. Iluk 2005), a więc w programach późniejszej immersji zakłada się konieczność dodatkowego przygotowania językowego poprzedzającego rozpoczęcie nauki wybranych przedmiotów szkolnych w języku obcym, to jednak niektórzy glottodydaktycy uznają takie założenie za fałszywe i szkodliwe, powodujące nadmierne obciążenie ucznia, stres i wydłużenie okresu nauki (J. Iluk, tamże) i postulują lepszą integrację rozwoju umiejętności językowych z przedmiotowymi poprzez odpowiedni dobór tekstów i zadań. O tym, że taka integracja jest możliwa przekonuje przykład zbiorów materiałów dydaktycznych przeznaczonych do nauczania historii w szkołach bilingwalnych w klasach 7-10 (*Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte*, 7, 1995; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte*, 8, 1997; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte*, 9, 1998; *Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte*, 10, 2000). Materiały te są skonstruowane w taki sposób, iż w poszczególnych częściach i w poszczególnych blokach tematycznych nie zmienia się znacząco ani ilość treści specjalistycznych, ani też udział materiałów wizualnych, takich jak mapy, ilustracje, schematy, zdjęcia. Nie zmienia się też charakter zadań, jakie mają do wypełnienia uczący się – są one od początku problemowe i ukierunkowane na systematyczne bogacenie wiedzy fundującej umiejętności uczących się, choć są one dopasowane do ich rosnących możliwości poznawczych (np. w części I dla klasy 7 znajduje się sporo zadań z elementami zabawy – *Na rysunku przedstawiającym Święto Yule (Boże Narodzenie) 25 grudnia u Anglo-Saksończyków około r. 450 n.e. rysownik umieścił nie pasujące szczegóły* [takie jak okulary, zegarek, czajnik do herbaty, przyp. M.O.]. *Proszę znaleźć i wypisać 10 błędów*, s. 23; natomiast w dalszych częściach zadania są dużo „poważniejsze”: *A death in Sarajewo / The Great War 1914–1918 – wg schematu zrelacjonuj przebieg wydarzeń 28 czerwca 1914 r.* [do dyspozycji mapka i legenda jak do wypadku samochodowego], 9, s. 53). Natomiast w odniesieniu do tekstów znajdujących się w tych podręcznikach można zaobserwować wyraźną i dość stromą progresję – o ile w pierwszych częściach jest ich mniej, a dominują wśród nich teksty krótkie, dydaktyzowane, adaptowane ze źródeł oryginalnych (najczęściej skręcane lub/i upraszczane) oraz teksty dydaktyczne, to w dalszych jest ich znacząco więcej, rośnie wśród nich udział tekstów źródłowych i są one coraz dłuższe. Jednak bardziej dogłębna analiza tego problemu będzie możliwa dopiero w momencie, gdy dostępnych będzie więcej podręczników obejmujących całe etapy edukacyjne i stanowiących integralne części całości materiałów dla klas bilingwalnych (podobnie jak to jest w przypadku podręczników do nauki języka obcego – por. np. cykl *Dein Deutsch* dla klas I-III, IV-VI, gimnazjum i liceum).

Ponieważ w nauczaniu dwujęzycznym obowiązuje zasada „funkcjonalnej dwujęzyczności” (por. M. Wildhage 2003: 104), czyli wspierania rozwoju kompetencji

zarówno języka obcego, jak i języka ojczystego uczących się (por. rozdz. 6.2.), materiał nauczania w klasach bilingwalnych mogą stanowić także teksty w języku ojczystym uczących się. Zastosowanie języka ojczystego wiąże się jednak z pewnymi restrykcjami, które dotyczą przede wszystkim zasady nie powtarzania tych samych treści w obu językach (N. Mäscher 1998b: 15, W. Butzkamm 2005: 95). Oznacza to, że w języku ojczystym uczący się powinni czytać teksty oryginalne, źródłowe, nie tłumaczone z języka obcego, na przykład korzystając z podręczników i innych wydawnictw w języku ojczystym w pracy domowej i przygotowaniu się do nowej lekcji (W. Butzkamm, *ibid.* 97, por. M. Klingauf 2002: 59.). Dzięki temu mieliby możliwość opracowania terminologii fachowej, ale także, a nawet przede wszystkim, korzystanie z takich materiałów pozwoliłoby im lepiej zrozumieć, poprzez kontrastowanie i porównywanie różnych sposobów rozpatrywania danego zagadnienia, istotę wieloperspektywiczności i istnienia różnych punktów widzenia rzeczywistości.

Język ojczysty uczących się odgrywa w nauczaniu dwujęzycznym jeszcze inną rolę, którą można określić najkrócej jako zasadę „oświeconej jednojęzyczności” („*aufgeklärte Einsprachigkeit*”, W. Butzkamm 2005: 91 i n.; por. I. Christ 2004: 35, G. Bach 2005: 17), czyli „tyle języka obcego, ile to możliwe; tyle języka ojczystego, ile to konieczne”. Język ojczysty może być zatem stosowany na lekcji przedmiotu niejęzykowego prowadzonej w języku obcym, jeśli stymuluje to przetwarzanie i zrozumienie treści i wyrażen językowych języka obcego. Dydaktycy CLIL zalecają tu między innymi stosowanie ćwiczeń uzupełniających w formie streszczenia, czy dodatkowego wyjaśnienia treści lekcji, jak również przygotowanie dwujęzycznych list słownictwa i struktur językowych, powstałych w wyniku pracy na lekcji, przy czym w przypadku tego ostatniego zadania zwracają uwagę na to, iż tłumaczenie wyizolowanych z kontekstu wyrażen z jednego języka na drugi nie zawsze ma sens (H. Rautenhaus 2005: 116; por. różne znaczenia pojęć historycznych w rozdz. 6.2.).

Praca z tekstami autentycznymi zarówno w języku obcym, jak i w języku ojczystym uczących się stanowi jedną z cech charakterystycznych dla „autonomicznej klasy języka obcego” (D. Wolff 2004: 112), zaś wspieranie autonomii uczących się, definiowanej jako zdolność uczących się do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących własnego procesu uczenia się, zaangażowanie, samokrytyczny dystans, zdolność do refleksji, samooceny i samodzielnego działania, jak również pojmowanie procesu uczenia się jako mediacji społecznej (pracy w grupie), stanowi jeden z najważniejszych aspektów samodzielnej dydaktyki nauczania dwujęzycznego, postulowanych w literaturze przedmiotu (D. Wolff, tamże; por. G. Bach 2005: 17, Z. Dzięgielewska 2006: 42).

Kolejnym kluczowym zagadnieniem nauczania dwujęzycznego jest problematyka celowej pracy nad rozwojem receptywnych i produktywnych umiejętności językowych. Aby spróbować dotrzeć do istoty specyficznych procesów akwizycji językowej, zachodzących w programach nauczania dwujęzycznego, należy poddać szczegółowej analizie techniki pracy na lekcji przedmiotu niejęzykowego prowadzonej w języku obcym, formy ćwiczeń i zadań oraz pomiaru osiągnięć.

Obecnie w literaturze przedmiotu niekwestionowana jest waga, jaką w programach nauczania dwujęzycznego należy przykładąć do formalnej nauki języka obce-

go. Jak wynika z wielu badań naukowych (np. E. M. Day i S. M. Shapson 1996: 38 i 80 i n., M. Prokop 1997: 44 i n.; przegląd badań zob. w: M. Olpińska 2004: 127 i n.), systematyczna praca nad środkami językowymi, ortografią i gramatyką, pomaga uniknąć osiągnięcia tzw. *plateau* (J. Iluk 2000: 14) w rozwoju językowym uczniów, zapobiega powstawaniu pewnych błędów lub pozwala je eliminować, wpływa na zwiększenie płynności i poprawności wypowiedzi. Odpowiednio zbudowane ćwiczenia, bazujące na świadomości istnienia reguł gramatycznych uczniów, a także celowe, świadome uwzględnienie wcześniej przyswojonych struktur i słów stanowią dopasowane do poziomu ucznia ciągle wyzwanie do formułowania wypowiedzi w sposób prawidłowy, koherentny i odpowiedni do sytuacji. Nauczanie gramatyki musi być jednak postrzegane nie jako „cel sam w sobie”, lecz zawsze jako „środek do celu”, tzn. jako ćwiczenie wspomagające rozwój kompetencji komunikacyjnej uczących się (por. rozdz. 4). Dlatego formalna nauka języka obcego (przede wszystkim nauka gramatyki) nie ma miejsca bezpośrednio na lekcjach przedmiotu niejęzykowego (choć oczywiście także tu wspomaganie rozwoju językowego przez zastosowanie elementów formalnego nauczania języka obcego nie jest wykluczone), lecz na lekcjach języka obcego, których program powinien być dopasowany i podporządkowany planowi nauczania przedmiotu/przedmiotów niejęzykowych nauczanych dwujęzycznie, o czym była mowa już wielokrotnie w tej pracy.

Natomiast na lekcjach przedmiotów niejęzykowych praca nad środkami językowymi jest zintegrowana z rozwojem umiejętności fachowych. Dotyczy to w pierwszym rzędzie wyrażen językowych niezbędnych do opracowania treści specjalistycznych lekcji oraz potrzebnych w organizacji pracy na lekcji (por. *source vocabulary* i *working vocabulary* – rozdz. 6.2.), czyli zarówno rozwoju terminologii specjalistycznej danej dziedziny przedmiotowej i specyficznych fachowych środków językowych (por. *language of scientific discourse*, R. Richter, M. Zimmermann 2003: 118 i n.), jak i struktur językowych dotyczących na przykład zachowania porządku w klasie, form grzecznościowych zwracania się do nauczyciela i kolegów, zasad dyscypliny podczas pracy, przygotowania przyborów i pomocy naukowych, typowych zadań przedmiotowych itp. (por. *classroom management W. Butzkamm* 2002: 141; 195).

Systematyczne wspieranie rozwoju kompetencji leksykalnej uczących się w programach nauczania dwujęzycznego opiera się na tych samych zasadach, co w podejściu komunikacyjnym do nauczania języków obcych (H. J. Vollmer 2005b: 132). Stosowane są tu zatem podobne techniki pracy nad rozwojem słownictwa, takie jak przygotowywanie terminologii fachowej w postaci pól i siatek semantycznych, czy kontekstualizacja pojęć (R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 118 i n., M. Wildhage 2003: 102 i n.), a także podobne formy ćwiczeń leksykalnych, takie jak teksty z lukami, znajdowanie lub tworzenie podpisów i tytułów map, obrazów, ilustracji, ćwiczenia polegające na gromadzeniu, grupowaniu i porządkowywaniu słownictwa itd. (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 2, s. 30 – *Pogrupuj słownictwo dot. oazy wg kategorii water / plants / housing; znajdź więcej słów w poszczególnych kategoriach*), a ponadto krzyżówki, rozsypanki literowe i inne gry językowe (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 4, s. 27 i ćw. 2–4, s. 44–45). Różnica pomiędzy komunikacyjnym nauczaniem języka obcego a nauczaniem dwujęzycznym polega

jednak na tym, iż uczący się nie we wszystkich przypadkach poznają w języku obcym nazwy znanych już w języku ojczystym pojęć, choć czasem jest i tak, szczególnie w początkowym, przygotowawczym etapie prowadzenia danego przedmiotu w języku obcym, który polega głównie na aktywowaniu dotychczasowej wiedzy uczących się jako bazy dla dalszego jej rozwoju (por. nazewnictwo podstawowych pojęć geograficznych w języku angielskim na pierwszej lekcji tego przedmiotu: np. Ziemia, kierunki świata, kontynenty, oceany, kraje, rzeki, jeziora, góry, miasta itp., W. Biederstädt/ D. Haupt 2003: 51). Jednakże na dalszych etapach nauki w większości przypadków uczący się mają do czynienia z pojęciami nowymi dla nich zarówno w języku obcym, jak i w języku ojczystym. Jak wspomniano o tym wyżej, najważniejszym kryterium dla stosowania wyrażen języka ojczystego uczniów na lekcji przedmiotu niejęzykowego prowadzonej w języku obcym jest ich „przydatność” we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego. Zdania glottodydaktyków są jednak podzielone co do tego, w jakich sytuacjach stosowanie języka ojczystego jest rzeczywiście korzystne i właściwe. Niektórzy z nich uważają, że ponieważ jednym z celów nauczania dwujęzycznego jest rozwój języka ojczystego uczących się, wspieranie specjalistycznej kompetencji leksykalnej również w tym języku musi odgrywać tu rolę kluczową. Jednym ze sposobów realizacji tego celu jest opracowywanie dwujęzycznych list terminologii po każdej nowej lekcji danego przedmiotu lub po omówieniu każdego nowego bloku tematycznego (np. w podręczniku *Bilingual Geography*, 2004, w każdej jednostce tematycznej znajduje się słowniczek najważniejszych terminów w obydwu językach). Listy takie mogą być przygotowywane także na przemian przez samych uczących się, sprawdzane i korygowane przez nauczyciela i udostępniane wszystkim pozostałym uczniom w klasie (por. M. Klingauf 2002: 57). Dla innych rolę języka ojczystego w nauczaniu dwujęzycznym wyznacza zasada „oświeconej jednojęzyczności” (por. wyżej). Ich zdaniem wprowadzanie pojęć języka ojczystego powinno mieć miejsce tylko wtedy, gdy uzupełniają one w sensowny sposób treści przedmiotowe realizowane w języku obcym, np. w przypadku rodzimego nazewnictwa flory i fauny własnego regionu uczących się (R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 118 i n.).

Praca nad rozwojem kompetencji językowej uczących się w programach nauczania dwujęzycznego nie ogranicza się jednak bynajmniej do gromadzenia słownictwa specjalistycznego w jednym lub w obydwu językach. Równie ważną rolę pełnią tu receptywne i produktywne umiejętności językowe, a także kompetencja dyskursywna, pragmatyczna i interkulturowa uczących się. Spróbujmy zatem przyrzeć się bliżej technikom wspierania rozwoju poszczególnych umiejętności oraz odpowiednim formom ćwiczeń zawartych w materiałach dydaktycznych. Rozpocznijmy od umiejętności rozumienia wypowiedzi ustnych i tekstów pisanych.

W nauczaniu dwujęzycznym umiejętność czytania rozumiana jest przede wszystkim jako umiejętność samodzielnego rekonstruowania treści tekstów – przede wszystkim tekstów specjalistycznych – czyli rozumienia jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu, odnajdywania kluczowych informacji w tekście, rekonstruowania związków przyczynowo-skutkowych i układu chronologicznego w tekście, identyfikowanie indywidualnej perspektywy autora tekstu, zgodnych lub/i przeciwnych argumentów na rzecz danego stanowiska itp. (por. zwracanie uwagi na

sposób przedstawienia w tekście przeciwnych pozycji politycznych – kolonistów i państw kolonizowanych w: M. Wildhage 2003: 98). Zasady pracy z tekstem w nauczaniu dwujęzycznym są podobne do tych stosowanych w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych. Dotyczy to na przykład ćwiczeń poprzedzających proces czytania, objaśniania słownictwa, stosowania pomocy wizualnych, ćwiczeń wspomagających różne style i strategie czytania, technik robienia notatek i in. (por. M. Wildhage 2003: 96, I. Christ 2004: 29, E. Thürmann 2005: 78 i n.). Niemniej jednak w edukacji dwujęzycznej nacisk położony jest na rozwoju umiejętności receptywnych innych niż te potrzebne w przypadku prostych, krótkich tekstów charakterystycznych dla podejścia komunikacyjnego, w której nie preferowano intensywnego czytania, analizy i interpretacji tekstu, lecz raczej umiejętności sprawnego wyszukiwania w tekście wybranych informacji (por. D. Wolff 2004: 122/ I. Christ 2004: 30 i n.; por. też rozdz. 3.1.). Dlatego inne są też zadania wykonywane przez uczących się podczas pracy z tekstem: zadania te wymagają na ogół dogłębnego przetworzenia tekstu, a także zaangażowania w ten proces rozległej wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Dotyczy to zresztą zarówno rozwoju umiejętności czytania, jak i rozumienia wypowiedzi ustnych. Co więcej: w analizowanych materiałach dydaktycznych CLIL właściwie nie występują w ogóle typowe ćwiczenia rozwijające same tylko umiejętności receptywne, lecz w przeważającej mierze są to ćwiczenia integrujące umiejętności receptywne i produktywne. Zadania te wymagają opracowania, a następnie zreferowania danego zagadnienia na podstawie tekstu/tekstów, a często ponadto także innych źródeł informacji, np. map, ilustracji, danych statystycznych itp. (np. *Bilingual Geography* 2004: *Klimat pustynny – charakterystyka, charakterystyka trybu życia nomadów, różnice w trybie życia różnych plemion, stare i nowe trasy karawan*, ćw. 1–4, s. 29, *Możliwości wykorzystania palm daktylowych*, ćw. 1–3, s. 32). Są to często ćwiczenia zawierające pytania problemowe do tekstu, jednak odpowiedzi na te pytania nie można znaleźć w samym tylko tekście, ale uczący muszą odwołać się do własnej wiedzy i wyobraźni (np. *Discoveries and New Ideas* – po przeczytaniu tekstu należy wypełnić tabelę przedstawiającą efekty i konsekwencje poszczególnych wynalazków omówionych w tekście, *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 8, 1997, s. 3–4; lub: po przeczytaniu tekstu relacjonującego wydarzenie w Polsce i na Węgrzech w 1956 r. oraz wypowiedzi Johna Fostera Dullesa (sekretarza stanu USA) z października 1956: „to all those suffering under Communists slavery, let us say, you can count on us”, odpowiedzieć na pytania: *What effect did Dulles' statement have on The Hungarians? Why did in the end the American not help them?*, *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 10, 2000, s. 22; po przeczytaniu tekstu o kryzysie kubańskim i zapoznaniu się z mapą: 1. (...) *think over the chances Kennedy could possibly have taken and decide which you would have favoured.* 2. *What can be understood by the term "brinkmanship"?* 3. *At what point do you think a) Russia b) the USA were guilty of "brinkmanship"?*, *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 10, 2000, s. 23–25). Wiele ćwiczeń dotyczy ponadto pracy z materiałami nie pochodzącymi z podręcznika (a więc nie z materiałami wybranymi i w jakiś sposób przygotowanymi specjalnie dla uczących się, choćby od strony graficznej), takimi jak encyklopedie, słowniki, materiały filmowe, internetowe itd., które uczący się mają za zada-

nie samodzielnie zebrać i opracować, a następnie przedstawić wyniki swojej pracy w formie ustnej lub pisemnej (np. *Bilingual Geography*, 2004: *Jaki obraz pustyni przedstawiają literatura, film, reportaże itp., zaprezentuj przykłady*, ćw. 8, s. 27; prezentacje tematów *Woda, Metale* itd., M. Klingauf 2002: 56 i n.). W tym wypadku uczący się mają dobrą okazję do rozwoju swoich kompetencji medialnych, szczególnie w odniesieniu do korzystania z Internetu jako źródła informacji, których ilość i jakość, a także do których dostęp może stanowić dla uczących się spore wyzwanie (por. W. Biederstädt/ D. Haupt 2003: 60 i n.).

Do produkcji językowej uczących się w nauczaniu dwujęzycznym przywiązuje się bardzo dużą wagę. Jednak rozwój umiejętności produktywnych bez głębokiego zrozumienia treści lekcji przez uczących się i bez systematycznego bogacenia ich środków wyrazu jest po prostu niemożliwy. Dlatego elementy te (kontrola rozumienia oraz praca nad środkami językowymi) są integralnymi częściami każdej lekcji przedmiotu niejęzykowego prowadzonej w języku obcym (por. R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 120). Systematyczna praca nad środkami językowymi jest tym bardziej konieczna, iż, jak pokazują badania naukowe (G. Bach 2005: 18), wraz z przyrostem kompetencji fachowej (*Inhaltskompetenz*) uczących się rośnie ich gotowość i chęć tworzenia wypowiedzi w języku obcym, niestety bez zwracania uwagi na ich poprawność. Dlatego oprócz wyposażania uczących się w odpowiednie struktury językowe potrzebne do wyrażania konkretnych treści w coraz bardziej precyzyjny sposób (por. wyrażanie językowe związków przyczynowo-skutkowych w języku angielskim i niemieckim, np. *to trigger off sth. – etw. auslösen* i in., w: M. Wildhage 2003: 99; por. też wyżej), musi być wspierany również rozwój ich kompetencji dyskursywnej, w sensie umiejętności tworzenia spójnych, logicznych i poprawnych pod względem językowym wypowiedzi ustnych i pisemnych, a także kompetencji pragmatycznej i interkulturowej, w sensie umiejętności tworzenia wypowiedzi adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej i zgodnej ze społecznymi i kulturowymi regułami użycia języka. W związku z tym zadania służące wspieraniu rozwoju umiejętności produktywnych uczących się w nauczaniu dwujęzycznym mają najczęściej charakter tekstowy: wymagają od nich tworzenia nie pojedynczych zdań, ale dłuższych wypowiedzi zarówno ustnych, jak i pisemnych. W materiałach dydaktycznych CLIL można znaleźć więc następujące formy ćwiczeń produktywnych: objaśnianie danych zawartych np. w diagramach statystycznych, przekształcanie danych na tekst lub/i diagram (np. *Bilingual Geography* 2004, ćw. 5, s. 35: *Opisz i przedstaw na wykresie temperatury w El Fasher, Sudan*), relacjonowanie wydarzeń (np. *Spotlight on History* 1995, s. 16: *Na podstawie rysunku dokończ tekst relacjonujący wydarzenia „The Boston Tea Party” 16. grudnia 1773*), opisywanie i wyjaśnianie zjawisk (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 6, s. 31: *Opisz i wyjaśnij ogrody w oazach;* ćw. 3, s. 27: *Jaki związek istnieje pomiędzy powstawaniem pustyni a zwrotnikami?*), ocenianie, zajmowanie stanowiska i wyrażanie opinii (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 6, s. 37: *Czy trzeba oszczędzać wodę?*), referowanie i prezentacja (np. prezentacja wyników własnej pracy „jak na sympozjum naukowym”, M. Klingauf 2002: 56 i n.; *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 6, s. 37: *Przedstaw źródła pochodzenia wody w twoim regionie/mieście*), podsumowywanie i streszczanie (w obydwu językach), drama (*role play*, np. rycerze wybierający się na krucjatę, pan i chłop

w średniowiecznej wiosce, M. Wildhage 2003: 105 i n.), negocjacje, dyskusje na plenum i dyskusje panelowe (H.-L. Krechel 2003: 213) oraz tłumaczenie (I. Christ 2004: 30). Spora część ćwiczeń to zadania kreatywne, polegające na rozwiązywaniu problemów (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 5, s. 29: *Wyobraź sobie, że żyjesz na pustyni i przemierzasz ją na wielbłądzie z karawaną. Co byłoby ciekawe dla ciebie, niezwykle, niebezpieczne, czego by ci brakowało?*). Zadania te są zwykle dość trudne, wymagające sporego wkładu samodzielnej pracy, własnej aktywności i zaangażowania uczących się (H. Rautenhaus 2005: 120). Uczący się nie są jednak pozostawieni sami sobie, ale otrzymują stale wsparcie nauczyciela zarówno w postaci „doraźnej” pomocy, np. podpowiedzi leksykalnych, uściślenia, parafrazy lub korekty wypowiedzi (por. *prompting, bridging, asking for help, asking for a word, non-verbal techniques, code-switching* [„du kannst das in der Muttersprache sagen”], M. Bohn 2002: 65 i n./ E. Thürmann 2005: 81 i n./ H. Rautenhaus 2005: 117), jak i w formie systematycznego rozwoju technik radzenia sobie z problemami przy tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych (por. *language awareness*, rozdz. 6.2.), takich jak (H. L. Krechel 2003: 212 i n.): techniki (pisemne) notacji, opracowywania planu tekstu, elaboracji, skracania, przekształcania, ekstrapolacji tekstu, łączenia poszczególnych części tekstu (tworzenie koherencji), wyboru adresata i dopasowanych do niego form językowych (*Herstellen des Adressatenbezugs*), korekty i przetwarzania tekstu oraz techniki (ustne) parafrazowania, tłumaczenia, prezentacji – wprowadzenie, statement, szczegółowa informacja, wnioski, zaproszenie do dyskusji (por. E. Otten 2003: 226), a także techniki korekty błędów językowych i zmiany języków (*code-switching*). Dzięki temu uczący się mają możliwość kontrolowania i obserwacji swoich postępów w tworzeniu wypowiedzi w języku obcym, „co w widoczny sposób napędza ich dumą, zadowoleniem i zaufaniem do własnych umiejętności” (M. Klingauf 2002: 52; tł. M.O.).

Zgodnie z założonymi celami edukacji dwujęzycznej wielką wagę w tej koncepcji, podobnie jak w koncepcji nauczania poprzez treść (por. rozdz. 4.1.), przywiązuje się również do rozwoju umiejętności niejęzykowych. Wspieraniu rozwoju kompetencji fachowych uczących się służą odpowiednie techniki pracy na lekcji oraz formy ćwiczeń. Podobnie jak w przypadku klas jednojęzycznych, nauczyciel klas bilingwalnych powinien dążyć do zainteresowania uczniów nauczaniem przedmiotem poprzez dostosowanie poziomu wiedzy przedmiotowej do możliwości poznawczych uczniów, wykorzystanie ciekawości, chęci poznawania i zrozumienia świata oraz gotowości podejmowania aktywności poznawczej, ścisły związek treści przedmiotowych ze środowiskiem uczących się, uwzględnianie potrzeb i doświadczeń uczniów, unikanie monotonii dzięki stosowaniu różnorodnych środków dydaktycznych, zadań i form pracy, stosowanie technik motywujących i aktywizujących, a także dostosowanie, w miarę możliwości, tempa nauczania do indywidualnych predyspozycji uczniów (indywidualizację nauczania). Formy pracy na lekcjach przedmiotów niejęzykowych w ramach nauczania dwujęzycznego są więc zbieżne z formami pracy w klasach jednojęzycznych, a należą do nich: wykład nauczycielski, rozmowa na lekcji (sterowana i niesterowana, swobodna), dyskusja, referat/prezentacja uczniowska, praca w grupach, praca z partnerem, praca z materiałem źródłowym, analiza tekstu i materiału filmowego, drama i inne (por. G.-W. Krüger

2002: 76). To samo dotyczy celów dydaktycznych, którymi są przede wszystkim rozwój specjalistycznej wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej, czyli umiejętności fachowych charakterystycznych dla danej dziedziny przedmiotowej (kompetencji metodycznej, *study skills*, por. rozdz. 6.2.). Tyle że językiem komunikacji na lekcji przedmiotu niejęzykowego nie jest język ojczysty uczących się, lecz język obcy. Dlatego rozwój umiejętności niejęzykowych wiąże się zawsze bezpośrednio z rozwojem zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej wiedzy językowej (H. J. Vollmer 2005b: 134 i n.). Mimo że na lekcji przedmiotu niejęzykowego nie odbywa się formalna nauka języka obcego, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, że ma do czynienia z uczącymi się języka obcego i wspomagać proces jego rozwoju, zaś włączenie w proces nauczania języka obcego jako środka komunikacji, interakcji i narzędzia przekazywania wiedzy na lekcji wymaga stosowania specyficznych technik pracy dydaktycznej. Konieczność językowego wspomagania ważnych z punktu widzenia dydaktyki przedmiotu niejęzykowego form pracy na lekcji powoduje, że w dydaktyce CLIL znajdują zastosowanie zasady i techniki znane także z dydaktyki języków obcych (E. Thürmann 2005: 73 i n.).

Jedną z najważniejszych zasad koncepcji nauczania dwujęzycznego jest integracja w procesie nauczania różnego rodzaju działań praktycznych, operacji poznawczych oraz czynności emocjonalnych i społecznych, uczenie się przez działanie, doświadczenie i zabawę (por. rozdz. 4). Oprócz tego dąży się do stworzenia korzystnej sytuacji uczenia się, która charakteryzuje się tym, że dla użycia języka obcego i interakcji językowej istnieje zawsze wyraźny kontekst sytuacyjny i komunikacyjny, który ułatwia uczącym się samodzielnie rekonstruowanie znaczenia wypowiedzi językowych, prezentacja treści nauczania odbywa się w sposób poglądowy, a ich percepcja jest intensywnie wspierana przez zastosowanie wielu różnorodnych bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych itp. Zasady te można najlepiej realizować w pracy projektowej i stosując zadania polegające na rozwiązywaniu problemów (*problem solving activities*, por. G. Bach 2005: 19, H. J. Vollmer 2005a: 48, por. też W. Butzkamm 2002: 113, D. Larsen-Freeman 2001: 137 w rozdz. 4.). Dlatego w materiałach dydaktycznych CLIL można odnaleźć wiele przykładów projektów, realizowanych na lekcjach różnych przedmiotów niejęzykowych (np. projekty na lekcji biologii dotyczące fotosyntezy, M. Bohn 2002: 64–73; projekt na lekcji geografii dotyczący lasów tropikalnych, W. Biederstädt/ D. Haupt 2003: 72–74; eksperymenty chemiczne M. Klingauf 2002: 51 i n.; eksperymenty na lekcji biologii – badanie zawartości cukru w substancjach spożywczych – R. Richter/ M. Zimmermann 2003: 126 i n.).

Poza projektami rozwojowi umiejętności niejęzykowych uczących się w koncepcji nauczania dwujęzycznego służą następujące formy pracy:

- praca z mapą: odczytywanie mapy (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 6, s. 27: Znajdź państwa leżące na Saharze; ćw. 7, 27: W jakich innych państwach na świecie występują pustynie?), porównywanie odległości i wielkości (np. *Bilingual Geography*, 2004, ćw. 4, s. 27: Porównaj wielkość Sahary i Europy, Japonii, USA itp.), analiza lub/i tworzenie map (np. *Spotlight on History*, 1995, s. 7–9: Rozwój kolonii w Ameryce Północnej; *Materialien zum bilingualen Unter-*

richt Geschichte 7, 1995, blok The Barbarian Invasion, s. 1–26: trasy i terytoriów ludów podczas wędrówki, zmiany polityczne, rozpad Cesarstwa Rzymskiego, podbój Brytanii – ruchy plemion i nowe terytoria), opis i praca z różnymi rodzajami map (np. W. Biederstädt, D. Haupt 2003: 60 i n.: Określ 3 cechy charakterystyczne danej mapy; Po co zrobiono tę mapę? Określ sytuację, w której dana mapa mogłaby się przydać i komu).

- praca z diagramami: odnajdywanie informacji w diagramie, a także znajdowanie różnic, porównywanie danych, porównywanie z mapą, wyjaśnianie (np. Bilingual Geography, 2004, ćw. 3–5, s. 31, ćw. 3–4, s. 35 i in.) oraz tworzenie i opracowywanie własnych diagramów (np. Spotlight on History, 1995, s. 8: Uzupełnij diagram przedstawiający handel między Wielką Brytanią, Afryką i koloniami w Ameryce Północnej: kto, skąd, dokąd, co?; Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte, 9, 1998, s. 58: Uzupełnij diagram przedstawiający krótko- i długotrwałe przyczyny wybuchu I wojny światowej).
- praca z obrazem: analiza i interpretacja karykatur historycznych (np. M. Wildhage 2003: 94: zadanie Analyse a cartoon; Spotlight on History, 1995, s. 17: interpretacja karykatury politycznej The Boston Tea Party – Opisz postacie i przedmioty; Które z postaci i przedmiotów mają znaczenie symboliczne? Przeczytaj i wyjaśnij wszystkie napisy; Jaki punkt widzenia reprezentuje autor karykatury? Czy postacie są przedstawione w świetle pozytywnym, czy negatywnym? Czy te przedstawienia są w jakimś stopniu wyolbrzymione? Czy zgadzasz się z poglądami karykaturzysty?), praca ze zdjęciami – opisywanie, porównywanie, analiza (np. Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte, 7, 1995, s. 13: Opisz grobowiec Teoderika +526 r. w Ravennie, zwróć szczególną uwagę na germański charakter monumentu; Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte, 8, 1997, s. 11–14: Porównanie malarstwa średniowiecznego i renesansowego, m.in. sposobów przedstawiania ludzi).

Pomiar osiągnięć uczniów w nauczaniu dwujęzycznym w zakresie kompetencji języka ojczystego oraz w zakresie kompetencji przedmiotów niejęzykowych nie różni się znacząco od pomiaru osiągnięć w klasach jednojęzycznych (por. np. tekst z historii składający się z pytań problemowych, m.in.: *In which sense is 1917 an epochal year?*, *Materialien zum bilingualen Unterricht Geschichte*, 9, 1998, s. 76; por. też B. Koch 2002: 85 i n.). Natomiast pomiar osiągnięć w zakresie kompetencji języka obcego wymaga stosowania specjalnych środków i technik. Na lekcjach przedmiotów niejęzykowych zasadniczo nie stosuje się kontroli osiągnięć w formie tradycyjnych testów poprawności językowej (testów gramatycznych i leksykalnych – takie formy kontroli mogą mieć miejsce na lekcjach języka obcego prowadzonych równoległe do nauczania przedmiotu niejęzykowego w języku obcym). Kontrola osiągnięć w zakresie języka obcego jest ściśle związana z pomiarem osiągnięć w zakresie danego przedmiotu niejęzykowego i dotyczy przede wszystkim:

- rozumienia treści przedmiotowych przez uczących się (por. R. Richter/M. Zimmermann 2003: 120), w tym także oceny gotowości i umiejętności wykonywania poleceń, obserwacji aktywności uczniów podczas lekcji oraz oceny reakcji uczniów na zdarzenia zachodzące w klasie – reakcji w języku obcym, ale

także reakcji niewerbalnych oraz reakcji w języku ojczystym; dzięki temu możliwa jest kontrola osiągnięć u uczniów o różnych stylach uczenia się – inaczej niż w nauczaniu komunikacyjnym, gdzie premiowany jest jeden typ ucznia: otwarty, odważny, nie bojący się mówić itp. (M. Klingauf 2002: 55);

- obserwacji rozwoju umiejętności produktywnych, przy czym ocenie podlega tu przede wszystkim spontaniczność tworzenia wypowiedzi w języku obcym przez uczących się oraz adekwatność wypowiedzi do treści lekcji i sytuacji komunikacyjnej, natomiast ze względu na specyfikę programu nauczania dwujęzycznego ocenie nie powinien podlegać stopień poprawności fonetycznej, leksykalnej i gramatycznej wypowiedzi uczących się; uwaga nauczycieli jest skierowana na treść, a nie na formę wypowiedzi językowych uczących się.

Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, iż stopień opanowania danych umiejętności w języku obcym przez uczących się zależy w sposób bezpośredni od zakresu i stopnia intensywności kontaktów z tym językiem na lekcjach danego przedmiotu, a także od rodzaju wykonywanych działań i ćwiczeń. Im bardziej obszerna, wszechstronna i zróżnicowana jest oferta bodźców językowych i rodzajów zadań na lekcji, tym lepszych efektów można się spodziewać w zakresie rozwoju kompetencji drugiego języka.

Podsumowując, należy uznać koncepcję nauczania dwujęzycznego za interesującą i cenną propozycję glottodydaktyczną. Jej najważniejszą zaletą jest autentyczność działania językowego i autentyczność sytuacji uczenia się języka obcego podczas lekcji przedmiotów niejęzykowych, która w pełni umożliwia realizację postulatu integracji rozwoju wiedzy językowej i niejęzykowej. Lekcje szkolne stanowią bowiem niewątpliwie autentyczne sytuacje komunikacyjne: szkoła jest przecież obszarem nauki i komunikacji, gdzie zdobywana jest nowa wiedza i rozwijane są nowe umiejętności, a także rozwiązywane są problemy organizacyjne i rozwijane są zachowania społeczne (G. Bach 2005: 20). Lekcje przedmiotów niejęzykowych stwarzają dobre możliwości ukształtowania bogatego środowiska uczenia się (*rich learning environment*), w którym zastosowanie znajdują innowacyjne, dostosowane do współczesnych czasów formy pracy, autentyczne i aktualne materiały dydaktyczne oraz autentyczne i kreatywne zadania, opierające się w znacznej mierze na umiejętnościach rozwiązywania problemów poznawczych (por. H. J. Vollmer 2005a: 48, G. Bach 2005: 11). Choć wybór treści i tematów w ramach koncepcji nauczania dwujęzycznego jest ściśle związany i uzależniony od danego przedmiotu niejęzykowego, co może wiązać się z pewnym ograniczeniem oferty językowej, to jednak ich opracowanie nie ogranicza się do zdobywania przez uczących się jedynie wiedzy encyklopedycznej w zakresie danej dziedziny specjalistycznej. Materiał dydaktyczny jest na ogół skonstruowany i zorganizowany w taki sposób, że jego realizacja często nawet wykracza poza daną dziedzinę przedmiotową, umożliwiając, a nawet promując międzyprzedmiotową integrację zagadnień, np. historycznych, społecznych, politycznych i ekonomicznych. Cechą materiału dydaktycznego stosowanego w nauczaniu dwujęzycznym jest także jego dość znaczna „elastyczność”, która pozwala na jego wykorzystanie nie tylko w klasach bilingwalnych (por. rozdz. 6.1.), ale także w ramach samodzielnych modułów dwujęzycznych, a nawet w tradycyj-

nym nauczaniu języka obcego (w ramach podejścia komunikacyjnego) jako uzupełnienie oferty dydaktycznej. Jest to materiał bardzo różnorodny o wysokiej jakości glottodydaktycznej: stanowią go zarówno teksty oryginalne, najczęściej źródłowe, jak i teksty dydaktyzowane i dydaktyczne, które w pełni spełniają wymogi stawiane tekstom adekwatnym komunikacyjnie i które nie są nadmiernie upraszczane pod względem językowym kosztem ich autentyczności. Ponieważ zaś autorzy materiałów wychodzą z założenia, iż teksty takie są często trudnym wyzwaniem dla uczących się, poddawane są one procesom starannej elaboracji. Uzupełnienie materiału dydaktycznego w języku obcym stanowią teksty w języku ojczystym uczących się. Duże znaczenie, jakie posiada język ojczysty uczących się w programach nauczania dwujęzycznego, mimo rysującej się pewnej różnicy zdań co do zakresu i form jego „obecności”, czy też „zastosowania” (np. jako pomocy w opracowaniu terminologii specjalistycznej) w procesie nauczania, nie jest w dydaktyce CLIL kwestionowane. Wręcz przeciwnie, najważniejszym celem nauczania dwujęzycznego jest dążenie do osiągnięcia przez uczących się zrównoważonej kompetencji bilingwalnej (por. rozdz. 6.2.), czyli wspieranie rozwoju tych samych kompetencji uczących się w języku obcym i języku ojczystym, a więc nie zaniedbywanie rozwoju kompetencji języka ojczystego.

Jednakże abstrahując od rozwoju kompetencji języka ojczystego uczących się w programach bilingwalnych, należy zaznaczyć, iż wśród zalet koncepcji nauczania dwujęzycznego, potwierdzonych wynikami badań naukowych (C. Lalla 2002: 223 i n.), badacze wymieniają doskonałe warunki, jakie ta forma edukacyjna stwarza dla rozwoju zarówno ogólnych umiejętności poznawczych, jak i kompetencji specjalistycznych w dziedzinie danego przedmiotu niejęzykowego, a także dla rozwoju świadomości kompetencji metodycznej (*skill awarness*) uczących się (C. Lalla, *ibid.* 227). Wydaje się (por. S. Breidbach 2002: 14), że równie korzystne warunki powstają w nauczaniu dwujęzycznym dla rozwoju zarówno receptywnych, jak i produktywnych umiejętności językowych w zakresie języka obcego, kompetencji leksykalnej, dyskursywnej, kompetencji interkulturowej, a także dla rozwoju umiejętności metajęzykowych i świadomości językowej (*language awarness* – badania na ten temat zob. S. Fehling 2002). Potwierdzają to testy kompetencyjne prowadzone w klasach dwujęzycznych (por. rozdz. 6.3.), a także analiza materiałów dydaktycznych i form ćwiczeń, jakie wykonują uczący się w trakcie nauki, niemniej procesy akwizycji językowej w procesie nauczania dwujęzycznego wymagają jeszcze dalszych badań naukowych. Na pewno jednak nie jest tak, że kompetencja komunikacyjna uczących się powstaje w procesie nauczania dwujęzycznego „sama z siebie”, że „eine funktionale Sprachfähigkeit (proficiency) entsteht von selbst” (W. Zydatiss 2002: 57), ani że uzyskanie kompetencji językowej i niejęzykowej jest możliwe bez większych nakładów: „Sprach- und Sachkompetenz ohne besonderen Mehraufwand? Ganz so einfach ist es sicher nicht“ (E. Otten/ M. Wildhage 2003b: 13). Dla wielu glottodydaktyków niezadowolające jest również wyjaśnienie, że nauczanie dwujęzyczne jest tak efektywne we wspieraniu rozwoju umiejętności językowych, gdyż jest „mocniej ufundowane treściowo” – „stärker inhaltlich fundiert“ (W. Zydatiss 2002: 33) niż tradycyjne formy nauczania języków obcych. Ponadto szczegółowa analiza osiągnięć uczniów w języku obcym, a ściślej mówiąc, ich sła-

bości w porównaniu z osiągnięciami rodowitych użytkowników tego języka (por. rozdz. 6.3.), przekonuje o konieczności wprowadzenia formalnego nauczania języka obcego, która jest często akcentowana we współczesnej literaturze przedmiotu. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój kompetencji gramatycznej, a ściślej rzecz biorąc o pracę, mającą na celu uświadomienie sobie przez uczących się struktur gramatycznych, które, jak zauważał już L. Zabrocki (1966: 73), prowadzi do „głębszego poznania języka, do pewniejszego posługiwania się nim”. Praca nad rozwojem kompetencji gramatycznej powinna koniecznie uzupełnić pracę nad rozwojem umiejętności językowych w ramach nauczania dwujęzycznego także dlatego, że dzięki niej możliwe jest wychwycenie i zwrócenie uwagi uczących się na struktury rzadkie oraz wyjątki (L. Zabrocki, *ibid.* 20). I rzeczywiście: wiele eksperymentów naukowych (przegląd wyników badań w: E. M. Day i S. M. Shapson 1996: 20 i n. i 87 i n.) pokazuje jednoznacznie, że uwzględnienie treści gramatycznych w curriculum i celowe, świadome wspomaganie rozwoju wiedzy gramatycznej u uczniów w programach immersji powoduje przezwyciężenie wspomnianych wyżej słabości w wysokim stopniu. Mimo to miejsce i rola formalnej pracy nad rozwojem umiejętności językowych, szczególnie kompetencji gramatycznej, ale nie tylko, nadal pozostaje jednym z nierozwiązanych problemów dydaktyki CLIL. Najczęściej postuluje się, aby formalna nauka języka obcego, realizowana w tradycyjnych programach nauczania, które muszą przygotowywać i wspierać dydaktykę przedmiotów niejęzykowych (A. Rössler 2004: 146), stanowiła integralną część nauczania dwujęzycznego. Z tego względu wydaje się, że koncepcji nauczania dwujęzycznego przedmiotów niejęzykowych nie można uznać na razie za samodzielną koncepcję nauczania języka obcego. Może być ona bowiem skuteczną i efektywną formą nauczania języka obcego tylko w integracji z jego formalną nauką. Do pytań, na jakie musi jeszcze odpowiedzieć i rozwiązań, jakie musi jeszcze wypracować dydaktyka CLIL, należą niewątpliwie również zasady kształtowania progresji materiału dydaktycznego od względem językowym, a także kwestie związane z kontrolą osiągnięć uczących się w klasach bilingwalnych, a szczególnie problem integracji oceny osiągnięć w zakresie przedmiotu niejęzykowego i rozwoju kompetencji językowej (por. rozdz. 6.3.).

7. Wnioski końcowe

Impulsem do podjęcia rozważań przedstawionych w tej pracy był zamiar poddania analizie glottodydaktycznej koncepcji nauczania dwujęzycznego w kontekście innych popularnych obecnie koncepcji nauczania języków obcych. Celem każdego procesu nauczania języka obcego jest stworzenie warunków, w których uczący się mogą rozwinąć pełnię kompetencji komunikacyjnej – wszechstronną wiedzę fundującą umiejętności umożliwiające im rozumienie i tworzenie wypowiedzi (wyrażeń) językowych oraz posługiwanie się nimi w procesie komunikacji językowej. Czy nauczanie przedmiotów niejęzycznych przy użyciu wyrażeń języka obcego spełnia ten warunek? Badania empiryczne dotyczące osiągnięć uczniów w programach dwujęzycznych w zakresie kompetencji języka obcego zdają się dawać na to pytanie odpowiedź twierdzącą, choć w literaturze przedmiotu podkreśla się fakt, iż wciąż brakuje zadowalającego wyjaśnienia, dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak efektywne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się. Obydwie odpowiedzi, które są proponowane przez badaczy tego zagadnienia są dla wielu (por. np. W. Zydatiss 2002: 33) wysoce niezadowalające:

Pierwsza z nich zakłada, że rozwój kompetencji języka obcego jest „produktem ubocznym” rozwoju wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie przedmiotowej – jest to wyjaśnienie bardzo niezadowalające z punktu widzenia glottodydaktyki, gdyż stwierdzenie takie zaprzecza potrzebę, a nawet wyklucza możliwość badań naukowych tego zagadnienia; druga – to twierdzenie, iż nauka języka w ramach programów nauczania dwujęzycznego, podobnie jak w przypadku nauczania poprzez treść, jest lepiej ufundowana treściowo (niż na przykład nauczanie w ramach podejścia komunikacyjnego) i dlatego jej efekty są lepsze. Jednak krytyczna analiza koncepcji nauczania poprzez treść, a także założeń dydaktyki języków specjalistycznych, której jednym z deklarowanych celów jest rozwój wiedzy specjalistycznej, zawarta w odnośnych rozdziałach tej pracy, pozwala na odrzucenie i tej propozycji wyjaśnienia jako nie do końca przekonującej.

Aby więc znaleźć bardziej zadowalającą odpowiedź na to pytanie, potrzebna była wnikliwa analiza glottodydaktyczna koncepcji nauczania dwujęzycznego, a także innych koncepcji glottodydaktycznych, w tym przede wszystkim ich zasad oraz stosowanych w ich ramach materiałów dydaktycznych. Dla celów tej analizy konieczne było stworzenie instrumentu opartego na najnowszych wynikach badań lingwistycznych, a to dlatego, iż wiedza lingwistyczna w znacznej mierze funduje wiedzę glottodydaktyczną. Konstrukcja kwestionariusza do analizy koncepcji nauczania języków obcych opiera się na pytaniach, których hierarchia odzwierciedla kolejność omawianych zagadnień teoretycznych rozdziału 1:

- o naturę języka³⁶, albowiem określenie istoty przedmiotu nauczania definiuje jego cele oraz w wysokim stopniu decyduje o kształtowaniu procesu glottody-

³⁶ W tym miejscu należy podkreślić, iż próby definicji przedmiotu nauczania (języka) w poszczególnych koncepcjach nauczania języków obcych, podobnie jak określenia celów

daktycznego, wyborze materiału nauczania oraz form zadań i ćwiczeń, które wykonują uczący się podczas nauki języka obcego;

- o rolę zewnętrznych reprezentacji wiedzy językowej (= tekstów, wypowiedzi, dyskursu) w procesie nauczania i uczenia się języka obcego;
- o stopień uwzględnienia procesów przetwarzania dyskursu (= rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych) w procesie nauczania i uczenia się języka obcego;
- o rolę i zakres interakcji zachodzących podczas nauczania i uczenia się języka obcego „przy pomocy” dyskursu (= procesów komunikacji językowej).

Analiza przeprowadzona w oparciu o kwestionariusz zawarty w rozdz. 2 pokazała, że – wyjąwszy Metodę Callana i Metodę SITA, w ramach których język definiowany jest jako zbiór form (wyrażeń, słów i zwrotów), zaś cel nauki jako dążenie do zapamiętania jak największej ilości owych form językowych – podstawę współczesnych koncepcji nauczania języków obcych stanowi pojmowanie kompetencji komunikacyjnej – której rozwój jest celem procesu glottodydaktycznego – jako zbioru pewnych umiejętności człowieka, którego struktura jest bardzo złożona. Obejmują one oprócz elementów językowych także elementy niejęzykowe. W koncepcjach tych wyraźnie zaznacza się zatem postulat dążenia do rozwoju zintegrowanego systemu umiejętności, które pozwoliłyby uczącym się na skuteczne podejmowanie interakcji komunikacyjnych z innymi ludźmi, choć ranga umiejętności językowych oraz niejęzykowych w procesie dydaktycznym w ramach poszczególnych koncepcji jest różna. W podejściu komunikacyjnym oraz w dydaktyce języków specjalistycznych najważniejszą rolę odgrywa praca, której celem jest rozwój umiejętności językowych, zaś w koncepcji nauczania poprzez treść – wręcz przeciwnie – rozwój umiejętności niejęzykowych (specjalistycznych). Postulat zintegrowanego rozwoju umiejętności językowych i niejęzykowych jest realizowany najpełniej w ramach nauczania poprzez zabawę – w pracy projektowej oraz w symulacjach dramowych – a także w ramach nauczania dwujęzycznego, z tym, że w pierwszym przypadku dotyczy on głównie ogólnej wiedzy o świecie i ogólnych umiejętności, zaś w drugim przypadku – umiejętności specjalistycznych (w odniesieniu do danego przedmiotu niejęzykowego). W koncepcji nauczania dwujęzycznego pierwszorzędną rolę odgrywa intensywny kontakt z wyrażeniami języka obcego, obcowanie z tekstami autentycznymi w sytuacjach, w których użycie wyrażeń języka obcego również jest autentyczne – uczący się występują w nich w swoich rzeczywistych rolach komunikacyjnych i wypełniają adekwatnie komunikacyjne zadania. Podobnie jest – przynajmniej na płaszczyźnie założeń teoretycznych – i w innych współczesnych koncepcjach nauczania języków obcych (wyjąwszy Metodę Callana i Metodę SITA), choć np. w podejściu komunikacyjnym, a także w dydaktyce języków specjalistycznych, która w znacznej mierze realizuje założenia podejścia komunikacyjnego w odniesieniu do danego języka specjalistycznego, często ma miejsce jedynie symulowanie, czy też pozorowanie autentycznych zachowań komunikacyjnych, mających

nauczania, dokonałam na podstawie analizy materiałów dydaktycznych w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich.

na celu przygotowanie uczących się do podejmowania interakcji w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych – np. w formie ćwiczeń polegających na przyjmowaniu różnorodnych ról komunikacyjnych. Jak zauważa M. Szczodrowski (2004: 116, por. też 125): „Pomieszczenia klasowe i zajęcia w nich prowadzone nie stwarzają okoliczności użycia języka w naturalnych sytuacjach, lecz w nich i podczas nich naucza się języków obcych oraz przygotowuje się do ich użycia w symulowanych i aproksymatywnych sytuacjach komunikacyjnych”. Obserwacja ta jest niewątpliwie słuszna w odniesieniu do podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych, nie dotyczy jednak nauczania dwujęzycznego.

We wszystkich koncepcjach nauczania języków obcych (w których materiał dydaktyczny stanowią teksty) wyrażenie *tekst autentyczny* odnosi się zarówno do tekstów oryginalnych, jak i do tekstów dydaktyzowanych i dydaktycznych, które spełniają jednakże wymogi stawiane tekstom adekwatnym komunikacyjnie. Różnice pomiędzy poszczególnymi koncepcjami nauczania języków obcych polegają m. in. na różnych preferencjach co do wybranych rodzajów tekstów – np. w podejściu komunikacyjnym stosowane są przede wszystkim teksty krótkie, dydaktyzowane lub dydaktyczne, zaś w podejściu nauczania poprzez treść – głównie teksty długie i oryginalne, nieupraszczane pod względem językowym. Materiały dydaktyczne stosowane w programach nauczania dwujęzycznego charakteryzują się największą różnorodnością tekstów. Natomiast jeśli chodzi o różnorodność tematów i treści dydaktycznych, to sytuacja rysuje się zgoła inaczej. Zarówno w koncepcji nauczania dwujęzycznego, jak również w koncepcji nauczania poprzez treść i nauczania języków specjalistycznych wybór treści i tematów jest ograniczony i ściśle podporządkowany specyfice danej dziedziny specjalistycznej. Zdecydowanie większa swoboda w kształtowaniu treści i tematów charakteryzuje pracę projektową, dramę, a także podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych, choć należy zauważyć, iż w przypadku tej ostatniej koncepcji większość omawianych zagadnień dotyczy spraw dnia codziennego, a więc w pewien sposób ich wybór również jest ograniczony. Podobne ograniczenie tematyczne występuje także w Metodzie SITA i Metodzie Callana.

Kolejnym ważnym punktem analizy wybranych koncepcji glottodydaktycznych było zagadnienie roli, jaką w procesie dydaktycznym odgrywają formy językowe. Analiza materiałów dydaktycznych pokazała, iż właściwie we wszystkich tych koncepcjach doceniana jest rola form językowych w procesie komunikacji i dlatego wiele uwagi poświęca się ich prezentacji, ćwiczeniu i utrwalaniu. Największe znaczenie praca mająca na celu zgromadzenie przez uczących się bogatego repertuaru form językowych posiada w Metodzie Callana i Metodzie SITA. W obydwu tych „metodach” stanowi ona główny cel nauki języka obcego. Natomiast najmniej wyraźnie ważność świadomego uczenia się form językowych akcentowana jest w podejściach integracyjnych do nauczania języków obcych. Niemniej jednak zarówno w tych koncepcjach, jak i w podejściu komunikacyjnym, dydaktyce języków specjalistycznych oraz w koncepcji nauczania dwujęzycznego ważną rolę odgrywa nie tylko rozwój kompetencji gramatycznej i leksykalnej – również w odniesieniu do terminologii danej dziedziny specjalistycznej –, ale także rozwój pozostałych umiejętności językowych. Choć należy wyraźnie zaznaczyć, iż w różnych koncepcjach

różnie kształtuje się hierarchia ważności poszczególnych umiejętności i w związku z tym w różny sposób odbywa się wspieranie ich rozwoju.

I tak np. w podejściu komunikacyjnym najważniejsze są, jak wspomniano wyżej, umiejętności językowe, w tym szczególnie: umiejętność selektywnego rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz umiejętność mówienia. Autorzy nowszych podręczników komunikacyjnych doceniają ponadto w coraz większym stopniu potrzebę rozwoju umiejętności pisania oraz kompetencji interkulturowej.

W dydaktyce języków specjalistycznych zdecydowanie największą wagę przykładają do rozwoju terminologii danego języka specjalistycznego, kompetencji gramatycznej oraz umiejętności rozumienia i analizy tekstu specjalistycznego, zaś w koncepcji nauczania poprzez treść rozwój umiejętności językowych jest drugoplanowy względem kompetencji metodycznej w odniesieniu do danej dziedziny specjalistycznej.

Najbardziej zrównoważony i wszechstronny rozwój zarówno umiejętności językowych, w tym umiejętności intensywnego rozumienia – interpretacji – oraz tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, kompetencji terminologicznej i umiejętności analizy tekstu, jak i umiejętności niejęzykowych, w tym szczególnie kompetencji metodycznej, ale także umiejętności poznawczych, kompetencji interkulturowej, kompetencji medialnych oraz społecznych, ma miejsce w ramach nauczania dwujęzycznego, podobnie jak w pracy projektowej oraz dramie, z tym, że w tych ostatnich przypadkach nie tak ważną rolę odgrywa rozwój kompetencji metodycznej.

Ostatnim punktem analizy glottodydaktycznej wybranych koncepcji nauczania języków obcych było zagadnienie udziału w procesie nauczania zadań o charakterze problemowym, znaczenia tzw. uczenia się odkrywczego i kreatywnego oraz autonomii uczących się. Z analizy wynika, iż we wszystkich współczesnych koncepcjach nauczania języków obcych – oprócz Metody Callana i Metody SITA – zagadnienia te odgrywają ważną rolę, choć w różnym stopniu. Najmniej zadań polegających na rozwiązywaniu problemów można znaleźć w podręcznikach do nauki języków specjalistycznych, nastęnie w podręcznikach komunikacyjnych, najwięcej zaś w materiałach CLIL oraz w materiałach stosowanych w integracyjnych podejściach do nauki języków obcych. W podobny sposób kształtuje się udział elementów wspierających rozwój autonomii uczących się: m. in. samodzielnej pracy polegającej na poszukiwaniu i opracowywaniu materiałów dodatkowych, pracy projektowej, refleksji i ewaluacji wyników pracy własnej i innych uczących się.

Podsumowując wyniki analizy (por. także tab. 2, poniżej) należy stwierdzić, że koncepcja nauczania dwujęzycznego spełnia wszelkie wymogi stawiane współczesnym podejściom w nauczaniu języków obcych, zaś porównanie z innymi popularnymi obecnie koncepcjami ukazuje nawet jej przewagę nad nimi. Dotyczy to szczególnie jakości materiału dydaktycznego (przede wszystkim tekstów), wymogu autentyczności sytuacji komunikacyjnych i ról komunikacyjnych, jakie spełniają uczący się w procesie nauki oraz komunikacyjnej adekwatności zadań i form pracy na lekcji. Analiza ta ukazała jednakże również pewne niedostatki nauczania dwujęzycznego, w szczególności brak zadowalającego rozwiązania problemu progresji materiału językowego w ramach tej koncepcji. Poważne zarzuty wobec koncepcji edukacji dwujęzycznej (podobnie jak wobec koncepcji nauczania poprzez treść)

dotyczą także pewnych ograniczeń oferty językowej, sprowadzającej się do wybranych typów sytuacji komunikacyjnych, tekstów i zadań, które nie pozwalają na rozwój umiejętności komunikacyjnych potrzebnych w komunikacji poza klasą szkolną i poza lekcją danego przedmiotu niejęzykowego. Dlatego należy przyjąć, iż dopiero integracja nauki przedmiotów niejęzykowych w języku obcym z formalną nauką tego języka, która musi dotyczyć przede wszystkim wspomagania rozwoju kompetencji gramatycznej oraz doskonalenia umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych pod względem ich poprawności i adekwatności komunikacyjnej – szczególnie w starszych grupach wiekowych – zapewnia doskonale efekty edukacyjne zarówno w odniesieniu do wiedzy przedmiotowej, jak i w odniesieniu do kompetencji języka obcego (por. praktyczne przykłady takiej integracji w odniesieniu do koncepcji nauczania poprzez treść w: T. Murphey 1997, M. Iancu 1997 oraz L. Goldstein i in. 1997).

Niniejsza praca przedstawia zatem argumenty na rzecz nauczania dwujęzycznego i ma na celu zachęcić do podejmowania tego wyzwania edukacyjnego. Programy bilingwalne stanowią bardzo dobrą alternatywę dla tradycyjnych form nauki języka obcego i, co bardzo ważne, znacznie podnosi efektywność nauczania języka bez zwiększania liczby godzin na jego naukę. Jest to tym ważniejsze, że jeśli polska szkoła chciałaby w myśl zaleceń Komisji Europejskiej (por. *Promoting language learning ...*, 2004) zapewnić swoim uczniom możliwość opanowania dwóch języków obcych, to efektywność nauczania musi się zwiększyć, tym bardziej że postulaty podniesienia liczby godzin przeznaczonych na naukę języków obcych okazały się w praktyce niemożliwe do zrealizowania (por. F. Grucza 2004: 75 i n.).

Jednak sukces dydaktyczny nie zależy jedynie od stosowanej metody. Proces glottodydaktyczny jest bardzo złożony: przedstawiają to obszernie m.in. W. Pfeiffer (2001, cz. I: *Glottodydaktyka jako nauka*) oraz W. Figarski (2003, rozdz. 1: *Proces glottodydaktyczny i jego istota*). Z ich rozważań wynika jednoznacznie, jak wiele czynników wpływa na sukces w nauczaniu języka obcego: są to przede wszystkim czynniki związane z osobą nauczyciela: jego predyspozycje, kompetencje, osobowość oraz jego wpływ na postawę uczącego się wobec nauki, a także czynniki związane z osobą uczącego się: jego inteligencja, uzdolnienia językowe, wiek, doświadczenie w uczeniu się, osobowość, postawa i motywacja. Jak ważne jest zaangażowanie nauczycieli i ich pomoc w procesie zdobywania wiedzy przez uczących się, a także wiedza i doświadczenie uczących się zdobywane w kontekstach pozaszkolnych, pokazują prace G. M. Siebert-Ott (2000, 2001), które są poświęcone m.in. trudnościom w nauce dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym i niskim wykształceniu i różnicom w rozumieniu złożonych treści przedmiotowych oraz w produkcji językowej wykraczającej poza komunikację na tematy dnia codziennego, jaka ma miejsce w szkole, między nimi a uczącymi się pochodzącymi z rodzin, w których do edukacji dzieci i wspomagania ich rozwoju zarówno poznawczego, jak i językowego przywiązuje się dużą wagę. Z jej badań wynika, że brak sukcesu w szkole może być spowodowany zarówno niewystarczającymi umiejętnościami językowymi (dotyczy to przede wszystkim dzieci, których językiem ojczystym jest język inny niż język pracy na lekcjach w szkole – dzieci imigrantów i mniejszości etnicznych, ale może to dotyczyć także uczniów w programach dwuję-

zycznych), brakami wiedzy pozajęzykowej oraz niewystarczającym wsparciem rozwoju kompetencji komunikacyjnej w zakresie dyskursu fachowego na danym etapie edukacyjnym. Do czynników warunkujących powodzenie wszelkich koncepcji dydaktycznych należą ponadto także m.in. czynniki związane ze środowiskiem uczenia się: czynniki emocjonalne, strategie uczenia się oraz czynniki związane z procesem nauczania: formy pracy, techniki i materiały nauczania.

Wszystkie te czynniki kształtują końcowy rezultat procesu nauczania i uczenia się. W niniejszym opracowaniu wzięłam pod uwagę tylko ten ostatni element – czynniki związane z procesem nauczania, lecz nie dlatego, iż nie doceniam wagi pozostałych elementów procesu glottodydaktycznego. Wręcz przeciwnie – z całą stanowczością podkreślam za F. Gruzą (2004: 66), że:

Der Faktor Lehrer ist zweifelsohne wichtiger als der Faktor Lehrwerk, und der Faktor Schüler ist wichtiger als der Faktor Lehrer. Schüler sind Kernfaktoren der Welt der Schule: Sie sind es, denen Lehrer zu dienen haben. Und Lehrwerke haben sowohl Schülern als auch Lehrern Dienste zu erweisen.

W mojej pracy koncentruję się na analizie materiału dydaktycznego, dlatego że empiryczne zbadanie i adekwatny opis całej złożoności czynników wpływających na kształt i wynik procesu dydaktycznego przebiegającego w programach nauczania dwujęzycznego przekroczyłoby znacznie jej ramy. Moim zamiarem nie było przedstawienie edukacji dwujęzycznej jako przedsięwzięcia gwarantującego sukces w procesie nauczania języka obcego, a jedynie zbadanie jej praktycznego potencjału glottodydaktycznego, sprawdzenie jej adekwatności wobec współczesnych koncepcji lingwistycznych oraz jej przydatności dla polskiego systemu oświaty, bez wyrokowania o jej przewidywanych wynikach. W świetle tej analizy, na tle innych podejść w nauczaniu języków obcych, koncepcja nauczania dwujęzycznego jawi się jako bardzo korzystna propozycja glottodydaktyczna. Niemniej jednak pozostaje ona wciąż tylko propozycją, a jej realizacja, a więc także jej sukces, pozostaje uzależniony od konkretnych ludzi – nauczycieli i uczących się, którzy będą „wcielać ją w życie”. Może się zatem zdarzyć tak, że z bardzo różnych powodów (por. J. Iluk 2000, 2005, por. też rozdz. 6) programy nauczania dwujęzycznego nie przyniosą oczekiwanych efektów dydaktycznych i będą stanowić raczej źródło rozczarowania nauczycieli, rodziców, władz szkolnych oraz samych uczących się, podobnie jak może się zdarzyć i tak, że sukces w rozwoju kompetencji językowej zostanie osiągnięty wtedy, gdy stosowana metoda nauczania będzie z naukowego punktu widzenia nieadekwatna, lecz chęci i wysiłki osób zaangażowanych w ten proces dadzą pozytywne rezultaty.

Na koniec rozważań tego opracowania należy zaznaczyć fakt, iż wielu nauczycieli języków obcych kształtuje proces nauczania w oparciu o postulaty nowoczesnej glottodydaktyki, o których była mowa w tej pracy, stosując w coraz większym zakresie metody problemowe, np. projekty multimedialne, rozrzucając ofertę językową, np. o teksty literackie, doceniając konieczność wspierania rozwoju kompetencji interkulturowej uczących się i ich autonomii w procesie nauki języka. Także w wielu podręcznikach do nauki języków obcych postulaty te są w coraz większym stopniu uwzględniane, choć należy żałować, iż jeszcze nadal w stopniu niezadowa-

lającym. Dlatego pozostaje mi żywić nadzieję, że w pracy tej znalazły się wskazówki, które pomogą osobom zainteresowanym wzbogacić ich praktykę glottodydaktyczną.

Tabela 2: Podsumowanie wyników analizy wybranych koncepcji glottodydaktycznych

	Podjęcie komunikacyjne	Metoda Callana	Metoda SITA	Koncepcja nauczania poprzez treść	Drama	Praca projektowa	Koncepcje dydaktyki języków specjalistycznych	Nauczanie dwujęzyczne
a. Koncepcja (rzeczywistego) języka ludzkiego ►								
Definicja przedmiotu nauczania	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w celach komunikacyjnych (kompetencja komunikacyjna)	język jako zbiór form (wyrażeń, słów, zwrotów)	język jako zbiór form (wyrażeń, słów, zwrotów)	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji (w tym szczególnie komunikacji specjalistycznej)	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji (w tym szczególnie komunikacji specjalistycznej)	język jako kompetencja człowieka, jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji (w tym szczególnie komunikacji specjalistycznej)

Cel(e) nauki języka obcego	rozwój kompetencji komunikacyjnej	zapamiętanie jak największej ilości form językowych	zapamiętanie jak największej ilości form językowych	rozwój umiejętności specjalistycznych i językowych, umożliwienie udziału w procesach komunikacji specjalistycznej	zrównoważony rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych	zrównoważony rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych	rozwój umiejętności w zakresie danego języka specjalistycznego, umożliwienie udziału w procesach komunikacji specjalistycznej	zrównoważony rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych (specjalistycznych)
Integracja wiedzy językowej i niejęzykowej w świetle definicji przedmiotu nauczania	tak, ale nacisk położony na rozwój umiejętności językowych	Nie	nie	tak, ale nacisk położony na rozwój umiejętności niejęzykowych (specjalistycznych)	tak, zintegrowany rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych	tak, zintegrowany rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych	tak, ale nacisk położony na rozwój umiejętności językowych	tak, zintegrowany rozwój umiejętności językowych i niejęzykowych (specjalistycznych)
b. Dyskurs ►								

Rodzaje, ilość i jakość tekstów stanowiących materiał nauczania	teksty adekwatne komunikacyjnie: głównie teksty krótkie, dydaktyzowane i dydaktyczne	brak tekstów: pojedyncze pytania i odpowiedzi	brak tekstów: „dialogi” stanowiące zbiory najbardziej typowych wyrażen w danych sytuacjach komunikacyjnych dot. dnia codziennego	teksty adekwatne komunikacyjnie: głównie teksty długie, oryginalne, nie upraszczane językowo	teksty adekwatne komunikacyjnie: duża różnorodność tekstów	teksty adekwatne komunikacyjnie: duża różnorodność tekstów	teksty adekwatne komunikacyjnie: głównie teksty specjalistyczne, oryginalne i dydaktyzowane	teksty adekwatne komunikacyjnie: bardzo duża różnorodność tekstów
Progresja materiału językowego	progresja komunikacyjna lub/i gramatyczna	progresja gramatyczna	progresja gramatyczna	brak rozwiązania problemu progresji materiału językowego	brak rozwiązania problemu progresji materiału językowego	brak rozwiązania problemu progresji materiału językowego	progresja materiału językowego (komunikacyjna i/lub gramatyczna) podporządkowana układowi treści specjalistycznych	brak rozwiązania problemu progresji materiału językowego

Rola języka ojczystego w procesie nauki języka obcego	brak jęz. ojczystego w podręcznikach autorów zagranicznych; użycie jęz. ojczystego do formułowania poleceń, objaśnień metajęzykowych, czasem dwujęzyczne słowniczki w podręcznikach autorów polskich	nie odgrywa żadnej roli	„dosłowne” tłumaczenie dialogów oraz dwujęzyczne listy słów i zwrotów w podręczniku	brak udziału jęz. ojczystego w procesie nauczania jęz. obcego	brak (wska-zówek na temat) udziału jęz. ojczystego w procesie nauczania jęz. obcego	brak (wska-zówek na temat) udziału jęz. ojczystego w procesie nauczania jęz. obcego	ograniczony udział jęz. ojczystego w budowaniu systemu wiedzy specjalistycznej dot. (porównania) rzeczywistości kraju jęz. obcego i ojczystego, czasem dwujęzyczne słowniczki (terminologiczne)	duże znaczenie jęz. ojczystego w procesie nauki jęz. obcego, wspieranie rozwoju kompetencji jęz. ojczystego, uzupełniający materiał dydaktyczny w jęz. ojczystym, udział jęz. ojczystego w budowaniu systemu wiedzy przedmiotowej, czasem dwujęzyczne słowniczki
c. Procesy przetwarzania dyskursu ►								

Rodzaje rozwijanych w szczególności sposób umiejętności językowych	umiejętności selektywnego rozumienia wypowiedzi ustnych i pisemnych, mówienia, także pisania, kompetencja leksykalna i gramatyczna	brak rozwoju umiejętności językowych	brak rozwoju umiejętności językowych	kompetencja leksykalna (terminologia), rozumienie tekstu specjalistycznego i produkcja wypowiedzi (specjalistycznej)	zrównoważony rozwój umiejętności językowych	zrównoważony rozwój umiejętności językowych	głównie kompetencja leksykalna (terminologia danego języka specjalistycznego), umiejętności rozumienia tekstu specjalistycznego i mówienia, kompetencja gramatyczna	zrównoważony rozwój umiejętności językowych
Umiejętności niejęzykowe	kompetencja interkulturowa	brak rozwoju umiejętności niejęzykowych	brak rozwoju umiejętności niejęzykowych	kompetencja metodyczna	kompetencja interkulturowa	kompetencja interkulturowa	kompetencja interkulturowa	kompetencja metodyczna i interkulturowa
Rola świadomego uczenia się form językowych	duże znaczenie świadomego uczenia się form językowych, liczne ćwiczenia leksykalne i gramatyczne	„mechaniczne” zapamiętywanie form językowych poprzez wielokrotne powtarzanie	zapamiętywanie form językowych poprzez wielokrotne powtarzanie; nieliczne ćwiczenia gramatyczne	małe znaczenie świadomego uczenia się form językowych, ćwiczenia leksykalne, brak ćwiczeń gramatycznych	małe znaczenie świadomego uczenia się form językowych, nieliczne ćwiczenia leksykalne, brak ćwiczeń gramatycznych	małe znaczenie świadomego uczenia się form językowych, brak ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych	duże znaczenie świadomego uczenia się form językowych, liczne ćwiczenia leksykalne i gramatyczne	uczenie się form językowych podporządkowane uczeniu się przedmiotu niejęzykowego, ćwiczenia leksykalne, brak ćwiczeń gramatycznych

Rola objaśnień metajęzykowych i korekty błędów językowych	duże znaczenie objaśnień metajęzykowych i korekty błędów	brak objaśnień metajęzykowych, korekta błędów na bieżąco poprzez podawanie prawidłowej formy	brak objaśnień metajęzykowych, brak korekty błędów	brak objaśnień metajęzykowych i korekty błędów	brak objaśnień metajęzykowych i korekty błędów	małe znaczenie objaśnień metajęzykowych i korekty błędów	duże znaczenie objaśnień metajęzykowych i korekty błędów	brak konsensusu dot. znaczenia objaśnień metajęzykowych i korekty błędów
d. Rodzaje i zakres interakcji komunikacyjnych ►								
Wybór treści i tematów	treści i tematy głównie dot. dnia codziennego (w kraju języka obcego)	brak treści i tematów	brak treści i tematów, choć „dialogi” dot. dnia codziennego	treści i tematy specjalistyczne	duża różnorodność treści i tematów	duża różnorodność treści i tematów	treści i tematy specjalistyczne	treści i tematy dot. danego przedmiotu niejęzykowego

Sytuacje komunikacyjne (rola autentycznych materiałów i zadań komunikacyjnych) i rodzaje zadań (działań komunikacyjnych)	kontakt z materiałami autentycznymi, ale raczej symulowanie autentycznych zachowań komunikacyjnych (przygotowanie do autentycznej komunikacji)	Brak	brak	intensywny kontakt z materiałami autentycznymi, autentyczne sytuacje komunikacyjne na lekcji, rzeczywiste role i działania komunikacyjne uczących się	intensywny kontakt z materiałami autentycznymi, autentyczne sytuacje komunikacyjne na lekcji, rzeczywiste działania komunikacyjne uczących się	intensywny kontakt z materiałami autentycznymi, autentyczne sytuacje komunikacyjne na lekcji, rzeczywiste role i działania komunikacyjne uczących się	kontakt z materiałami autentycznymi, ale raczej symulowanie autentycznych zachowań komunikacyjnych (przygotowanie do autentycznej komunikacji)	intensywny kontakt z materiałami autentycznymi, autentyczne sytuacje komunikacyjne na lekcji, rzeczywiste role i działania komunikacyjne uczących się
Uczenie się problemowe	niezbyt liczne zadania o charakterze problemowym	nie odgrywa żadnej roli	nie odgrywa żadnej roli	bardzo dużo zadań o charakterze problemowym	bardzo dużo zadań o charakterze problemowym	bardzo dużo zadań o charakterze problemowym	bardzo mało zadań o charakterze problemowym	bardzo dużo zadań o charakterze problemowym
Autonomia uczących się	dość mało elementów wspierających rozwój autonomii uczących się	brak elementów wspierających rozwój autonomii uczących się	brak elementów wspierających rozwój autonomii uczących się	duża rola autonomii uczących się	bardzo duża rola autonomii uczących się	bardzo duża rola autonomii uczących się	mało elementów wspierających rozwój autonomii uczących się	duża rola i sporo elementów wspierających rozwój autonomii uczących się

8. Bibliografia

8.1. Literatura przedmiotowa

- Ackermann, H./ K. Mathiak/ D. Wildgruber/ I. Hertich/ W. Lutzenberger (2003), *Neurobiologische Grundlagen der Sprachlautwahrnehmung: Klinische und funktionell-bildgebende Befunde*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), Neurokognition der Sprache, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 167–189.
- Altmann, W. (red.) (2004), *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Verlag Walter Frey, Berlin.
- Andersch, U. (2002), *Schulentwicklung und bilingualer Unterricht: Von der Absicht zur Realität*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 40–48.
- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, The Clarendon Press & Harvard University Press, Oxford & Cambridge, Mass.
- Bach, G. (2005), *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*, w: Bach Gerhard, Niemeier Susanne (red), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 9–22.
- Bach, G./ S. Breidbach/ D. Wolff (red.) (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Bach, G./ S. Niemeier (red) (2005a), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Bach, G./ S. Niemeier (2005b), *Vorwort*, (w:) Bach G./ S. Niemeier Susanne (red), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 7–8.
- Baetens, B. H. (red.) (1993), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baker, C. (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (w:) Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Bausch, K.-R./ Ch. Herbert/ H.-J. Krumm (2003a), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*, w: Bausch K.-R./ Ch. Herbert/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, s. 1–9.
- Bausch, K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (2003b), *Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich*, (w:) K.-R Bausch/ Ch. Herbert/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, s. 9–19.

- Bausch, K.-R./ F. G. Königs/ H.-J. Krumm (red.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Biederstädt, W. (2005), *Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 121–130.
- Biederstädt, W./ D. Haupt (2003), *Geography. Methoden und Medien im bilingualen Geographieunterricht*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s.46–76.
- Birkenbihl, V. F. (1995a), *Stroh im Kopf? oder Gebrauchsanleitung fürs Gehirn*, München. Wydanie polskie: 1997, *Siano w głowie. Instrukcja obsługi mózgu, czyli jak z „właściciela” mózgu stać się jego „użytkownikiem”*, Dom Wydawniczo-Księgarski KOS, Katowice.
- Birkenbihl, V. F. (1995b), *Sprachenlernen leicht gemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachenlernen*, München.
- Blühdorn, H./ E. Breindl/ U. H. Waßner (red.) (2005), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York.
- Bohn, M. (2002), *Biologie bilingual: ein Oberstufen-Projekt*, (w:) C. Finkbeiner (red.), *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*. Schroedel Verlag, Hannover, s. 62–74.
- Bonnet, A. (2002), *47% - Das Spracherwerbspotential englischsprachigen Chemieunterrichts*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 125–139.
- Börner, W./ K. Vogel (red.) (1996), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Börner W./ K. Vogel (1996), *Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und textproduktion beim Fremdspracherwerb. eine Einleitung*, (w:) W. Börner/ K. Vogel (red.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 1–20.
- Bredenbröker, W. (2000), *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Bredenbröker, W. (2002), *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 141–149.
- Breidbach, S. (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 11–30.
- Bruner, J. S. (1987), *Wie das Kind sprechen lernt*, Verlag Hans Huber, Bern.

- Burmeister, P. (1998), *Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht: Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung*, (w:) G. Hermann-Brennecke/ W. Geisler (red.), *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*, LIT Verlag, Münster, s. 101–116.
- Butzkamm, W. (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 3., neubearbeitete Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Butzkamm, W. (2005), *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 91–108.
- Carter, R. (1999), *Tajemniczy świat umysłu*, konsultacja naukowa: Christopher Frith, przekład polski: Bogdan Kamiński, Oficyna Wydawnicza Atena, Poznań.
- Chomsky, N. (1971), *Language and the Mind*, w: A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, s. 424–433.
- Christ, I. (2004), *Bilingualer Unterricht in Deutschland. Strukturen, Stand der Entwicklungen, Perspektiven*, (w:) W. Altmann (red.), *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Verlag Walter Frey, Berlin, s. 11–40.
- Cohen, A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, London/New York.
- Corder, P. S. (1983), *Analiza błędu językowego*, (w:) J.P.B Allen/ P. S. Order/ A. Davies, Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, tom II, Techniki w językoznawstwie stosowanym; Rusiecki Jan (red. wyd. polskiego), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 116–131.
- Cushing, W. S. / L. Jensen (1997), *Issues in Assessment for Content-Based Instruction*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 201–212.
- Dakowska, M. (1997), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, tom 15, wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dakowska, M. (1998), *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*, (w:) Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics, Vol. XXVI, Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer zum 60. Geburtstag, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 43–56.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Day, E. M./ Shapson S. M. (1996), *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Dogil, G./ H. Ackerman/ J. Mayer/ A. Ricker/ D. Wildgruber (2003), *Das Sprechnetzwerk im menschlichen Gehirn: Evidenz aus der funktionalen Kernspintom-*

- mographie und aus der Klinik*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), Neurokognition der Sprache, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 191–210.
- Douda, N. (1997), *Bilinguale Schulen in Österreichs Nachbarstaaten*, (w:) Bilingualer Unterricht oder Immersion?, Materiały konferencji w Kazimierzu Dolnym, 03.03.1997 - 06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 101–108.
- Drabik, A. (2002), *Computerunterstützter Deutschunterricht*, praca magisterska w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dragan, A. (2003), *Projektunterricht als Beitrag zur Ausbildung des jungen Menschen in der medialen Gesellschaft des vereinten Europas*, praca magisterska w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dziedzic, A./ J. Pichalska/ E. Świdorska (1992), *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Dzięgielewska, Z. (2006), *Specyfika nauczania dwujęzycznego: techniki pracy na lekcjach języka i przedmiotów niejęzykowych – klasy dwujęzyczne fancuskie*, (w:) Z. Dzięgielewska (red.), Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie, CO-DN, Warszawa, s. 39–45
- Edmondson, W. J. (1996), *Textverstehensprozesse/Spracherwerbsprozesse*, (w:) W. Börner/ K. Vogel (red.), Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 111–127.
- Eskey, D. E. (1997), *Syllabus Design in Content-Based Instruction*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton, (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 132–141.
- Even, S. (2003), *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, iudicium Verlag, München.
- Fehling, S. (2002), *Methodische Überlegungen zur Erforschung von Language Awareness*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 161–172.
- Feik, Ch. (2004), *Der bilinguale Sachfachunterricht am bayerischen Gymnasium*, (w:) W. Altmann (red.), Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze, Verlag Walter Frey, Berlin, s. 41–49.
- Figarski, W. (2003), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Finkbeiner C. (red.) (2002a), *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*, Schroedel Verlag, Hannover.
- Finkbeiner, C. (2002b), *Bilingualer Sachfachunterricht: eine Angelegenheit für alle*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 5–8.
- Finkbeiner, C. (2002c), *Glossar*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 97–106.

- Finkbeiner, C./ S. Fehling (2002), *Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 9–22.
- Fries, N. (2005), *Textkompetenz: ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte*, (w:) F. Grucza et al. (red.), Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität, wyd. Euro-Edukacja, Warszawa.
- Trim, J./ B. North/ D. Coste/ J. Sheils (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin und München.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Cambridge.
- Genesee, F. (1991), *Second Language Learning in School Setting: Lessons from Immersion*, (w:) Reynolds/ G. Allan, Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 183–202.
- Gianelli, M. C. (1997), *Thematic Units: Creating an Environment for Learning*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 142–148.
- Glaudini, R. N./ L. Sasser (1997), *Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 35–45.
- Goldstein, L./ Ch. Campbell/ M. Clark Cummings (1997), *Smiling through the Turbulence: The Flight Attendant Syndrome and Writing Instructor Status in the Adjunct Model*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 331–339.
- Grabe, W./ F. L. Stoller (1997b), *A Six-T's Approach to Content-Based Instruction*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 78–94.
- Grabe, W./ F. L. Stoller (1997a), *Content-Based Instruction: Research Foundations*, (w M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 5–21.
- Groeben, N./ U. Christmann (1996), *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht*, (w:) W. Börner/ K. Vogel (red.), Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 68–90.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Grucza, F. (1986), *Thumaczenie, teoria thumaczeń, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), Problemy translatoryki i dydaktyki translacyjnej, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9–27
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.-G. Roloff (red.), *Daß eine Nation die*

- andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Chloe. Beihefte zu Daphnis t.7, Editions Rodopi B.V., Amsterdam.
- Grucza, F. (1993a), *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych*, (w:) Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 11–42.
- Grucza, F. (1993b), *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) F. Grucza/ B. Grucza/ H.-J. Krumm (red.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–87.
- Grucza, F. (1993c), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 25–47.
- Grucza, F. (1993d), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: Piontek, J., Wiercińska, A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, s. 151–174
- Grucza, F. (1996a), *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, (w:) F. Grucza/ K. Chomicz-Jung (red.), Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur. *Materiały XIX Sympozjum ILS UW i PTLs*, wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 11–31.
- Grucza, F. (1996b), *Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 15, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 5–36.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. *Materiały XX Sympozjum ILS UW i PTLs*, wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–21.
- Grucza, F. (1999), *Język niemiecki w Polsce – powrót do normalności*, (w:) Niemiecki w dialogu, Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa, s. 71–80.
- Grucza, F. (red.) (2002a), *Dein Deutsch. Poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym w klasach 1-3 dla kontynuujących naukę*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Grucza, F. (2002b), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – Jerzy Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 9–26.
- Grucza, F. (2002c), *Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen*, (w:) H. Barkowski/ R. Faistauer (red.), In Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm, Schneider Verlag, Hohengehren, s. 231–244.

- Grucza, F. (2004), *Dein Deutsch – Äußere (ökologische) Determinanten von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Essener Linguistische Skripte – elektronisch, Jahrgang 4, Heft 2, s. 59–76; lub: <http://www.elise.uni-essen.de>
- Grucza, F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza/ W. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*, Polska Akademia Nauk. Rada Upowszechniania Nauki przy Prezydium PAN, Warszawa, s. 41–76.
- Grucza, F. (2006), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 20, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 5–48.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) H. Kordela/ T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego. Materiały konferencji pt. Międzynarodowa platforma współpracy – badania, edukacja, rozwój*, Chełm, s. 12–24.
- Grucza, F. (2008), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa.
- Grucza, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności*, (w:) Niemiecki w Dialogu/ Deutsch im Dialog 2/1/2000, Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa, s. 73–103.
- Grucza, S. (2002), *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – J. Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 81–100.
- Grucza, S. (2003), *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, (w:) B. Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – J. Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 35–55.
- Grucza, S. (2004a), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – Jerzy Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 243–267.
- Grucza, S. (2004b), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa.
- Grucza, S. (2005), *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 19, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 75–83.
- Grucza, S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 23, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–20.

- Grunwald, T. (2003), *Sprachliches Lernen und synaptische Aktivität im Schläfenlappen des Menschen*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), Neurokognition der Sprache, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 287–297.
- Henrici, G. (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Schneider Verlag, Hohengehren.
- Hilles, Sh., Lynch Denis, 1997, *Culture as Content*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 371–376.
- Holten, Ch. (1997), *Literature: A Quintessential Content*, (w:) A. M. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 377–387.
- Hymes, D. (1979), *Soziolinguistik*, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Iancu, M. (1997), *Adapting the Adjunct Model: A Case Study*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 149–157.
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Iluk, J. (2005), *10 lat nauczania dwujęzycznego w Polsce*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 19, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 13–20.
- Indefrey, P. (2003), *Hirnaktivierungen bei syntaktischer Sprachverarbeitung: eine Meta-Analyse*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), Neurokognition der Sprache, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 31–50.
- Isberner, J./ U. Uzerli (2002), *Problem- und Entscheidungsfelder: Planung an real-, haupt- und Gesamtschulen*, (w:) C. Finkbeiner (red.), *Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht*, Schroedel Verlag, Hannover, s. 23–31.
- Jakobs, E.-M. (2005), *Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstehen zu werden?*, (w:) H. Blühdorn/ E. Breindl/ U. H. Waßner (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York, s. 315–331.
- Jańska, M. U. (2006), *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*, Neisse Verlag, Wrocław–Dresden.
- Kaczmarek, S. (1988), *Materiały do nauczania języka obcego w ramach podejścia bilingwalnego*, (w:) F. Grucza (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych. Materiały X Sympozjum ILS UW*, wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 121–129.
- Kielar, B. Z./ S. Grucza (red.) (2003), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Kielar, B. Z. (2002), *Języki specjalistyczne a translatoryka*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa., s. 171–180
- Kinsella, K. (1997), *Moving from Comprehensible Input to “Learning to Learn” in Content-Based Instruction*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton, (red.), *The Con-*

- tent-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 46–68.
- Klingauf, M. (2002), *Chemie auf Englisch: Bilingualer Unterricht in einem ungewöhnlichen Sachfach*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 49–61.
- Klip, E. (2003), *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Knobloch, C. (2005), „Sprachverstehen“ und „Redeverstehen“, (w:) Sprachreport 1/2005, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, s. 5–15.
- Koch, B. (2002), *Probleme der Leistungsmessung*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 85–96.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Korsarz, A. (2000), *Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?* (w:) Języki Obce w Szkole, Nr 4/2000.
- Koschat, F./ G. Wagner (red.) (1994), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Boston.
- Krause, W.-D. (1996), *Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität*, (w:) W. Börner/ K. Vogel (red.), Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 45–67.
- Krechel, H.-L. (2003), *Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lernens*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s. 194–216.
- Krüger, G.-W. (2002), *From Abraham to Arafat: Bilingualer Geschichtsunterricht*, (w:) C. Finkbeiner (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 75–84.
- Krumm, H.-J. (1991), *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, (w:) Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 4/1991, Klett Edition Deutsch, München, s. 4–9.
- Krumm, H.-J. (1993), *Gramatyka w nauczaniu języka niemieckiego ukierunkowanego na komunikację*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, t. 12/1993, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 5–24.
- Kugler-Euerle, G. (2002), *Die Ausbildung von Lehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase*, (w:) Finkbeiner Claudia (red.), Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Unterricht, Schroedel Verlag, Hannover, s. 32–39.
- Kurcz, I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Lalla, C. (2002), *Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 223–233.

- Lambert, W. E./ R. Tucker (1972), *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Lamsfuss-Schenk, S. (2002a), *Geschichte und Sprache. Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 191–206.
- Lamsfuss-Schenk, S. (2002b), *Inny język – inna historia? Zmiany w nauczaniu historii poprzez użycie języka obcego*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002*, Warszawa, s. 169–180.
- Larsen-Freeman, D. (2001), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Lauren, Ch. (red.) (1994a), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa.
- Lauren, Ch. (1994b), *Sprachbad oder Immersion – eine kanadische (Neu-)Erfindung*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner G. (red.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 23–29.
- Legutke, M. K. (2003), *Projektunterricht*, (w:) K-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, s. 259–263.
- Lempart, J. (2007), *Podjęcie konstruktywistyczne w uczeniu i nauczaniu języka obcego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – podłoże teoretyczne i wyniki badań*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 22/2006, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 31–38.
- Lewandowski, J. (red.) (2002), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – Jerzy Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Lewandowski, J. (red.) (2004), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne* – Jerzy Lukszyn, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Lewicki, R./ M. Białek./ A. Gackowska (red.) (2006), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Lipińska-Derlikowska, M. (2008), *A glottodidactic evaluation of the Callan Method – an alternative method of teaching English as a foreign language*, praca doktorska na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lukszyn, J. (2002), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 41–48.

- Lukszyn, J. (2003), *Parametry analizy tekstów specjalistycznych*, (w:) B. Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa, s. 9–23.
- Mamet, P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 141–151.
- Markowitsch, J. J./ M. Piefke (2003), *Umwelt-induzierte Gedächtnisstörungen: Neuronale Korrelate für die Auswirkung von Stress auf die Erinnerung*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), *Neurokognition der Sprache*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 299–318.
- Mäsch, N. (1993), *The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective*, (w:) H. B. Baetens (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 155–172.
- Mäsch, N. (1998a), *Deutsche bilinguale Gymnasien in einem zusammenwachsenden Europa*, referat wygłoszony podczas Tagung der Spezialgymnasien in MOE, Köln.
- Mäsch, M. (1998b), *Zielsprache als Partnersprache*, (w:) *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Materiały konferencji w Krokowej k. Gdańska, 6.–9.06.1998, Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 21–44.
- Mohr, Imke (2005) „*Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!*“. *Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberschule*, Projektleitung: Hans-Jürgen Krumm, Institut für Germanistik der Universität Wien, Wien.
- Müller, H. M./ G. Rickheit (red.) (2003), *Neurokognition der Sprache*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Müller-Schneck, E. (2002), *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzycznych w Nadrenii Płn.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji w Warszawie, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 154–168.
- Multańska, M. (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji w Warszawie, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 10–14.
- Murphey, T. (1997), *Content-Based Instruction in an EFL Setting: Issues and Strategies*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, 117–128.
- Neuner, G. (2003), *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm, (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, s. 225–234.

- Neuner, G./ Hunfeld H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, Berlin.
- Olpińska, M. (2003), *Struktura podręcznika „Thumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych”*, (w:) B. Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3*, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 159–168.
- Olpińska, M. (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa.
- Olpińska, M. (2005), *Rola ćwiczeń komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 19/2003, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 65–74.
- Olpińska, M. (2006), *O przyszłości języków obcych w szkole wobec dominacji języka angielskiego*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* t. 20/2004, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 65–71.
- Olpińska, M./ A. Stępnikowska (1997), *Wybrane zagadnienia z zakresu analizy niemieckiego języka prawnego i prawniczego*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 15, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 79–89.
- Otten, E. (2003), *Towards a whole School Policy. Kooperationen zwischen (Fremd)Sprach(en)-Unterricht und den bilingualen Sachfächern*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s. 217–244.
- Otten, E./ M. Wildhage (red.) (2003a), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor.
- Otten, E./ M. Wildhage (2003b), *Content and Language Integrated Learning. Eckpunkte einer „kleinen” Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s. 12–45.
- Pachnowska, M. (2004), *Szanse nauczania dwujęzycznego w polskim gimnazjum*, praca magisterska w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, wyd. Wagros, Poznań.
- Prokop, M. (1997), *Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion”*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Materiały konferencji w Kazimierzu Dolnym, 03.03.1997 - 06.03.1997, Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 29–76.
- Promoting language learning and linguistic diversity, An action plan 2004-06*, 2004, Office for Official Publications of the European Communities, European Commission.
- Pulvermüller, F./ Schumann J. H. (1994), *Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition*, (w:) *Language Learning*, Vol. 44, Nr 4.
- Rath, R. (2004), *Diskurs über den Satz*, (w:) F. Grucza, *Konstrukte und Realität in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes

- Polnischer Germanisten, 23.–25. April, 2004, Poznań, Euro-Edukacja, Warszawa, s. 94–107.
- Rautenhaus, H. (2005), *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte*, (w:) G. Bach S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 109–120.
- Richards, J. C./ T. S. Rogers (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Richter, R./ M. Zimmermann (2003), *Biology. Und es geht doch: Naturwissenschaftsunterricht auf Englisch*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s. 116–146.
- Rickheit, G./ L. Sichelschmidt/ H. Strohner (2004), *Psycholinguistik*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Rizzolatti, G./ L. Fogassi/ V. Gallese (2006), *Zwierciadła umysłu*, (w:) Raport specjalny: Neurony lustrzane, Świat Nauki Nr 12 (184), s. 38–45.
- Rösler, D. (2004), *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Rösler, F./ B. Röder/ J. Streb (2003), *Psychophysiologie semantischer und syntaktischer Verarbeitungsprozesse*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), *Neurokognition der Sprache*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 7–29.
- Rössler, A. (2002), *Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 85–100.
- Rössler, A. (2004), *Thesen zur Praxis bilingualen Lehrens und Lernens*, (w:) W. Altmann (red.), *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Verlag Walter Frey, Berlin, s. 129–153.
- Schmitt, B. M./ N. O. Schiller/ A. Rodriguez-Fornells Antoni/ T. F. Münte (2003), *Elektrophysiologische Studien zum Zeitverlauf von Sprachprozessen*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), *Neurokognition der Sprache*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 51–70.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2006), *In der Zweitsprache lernen*, (w:) ÖdaF-Mitteilungen 1/2006, s. 16–28.
- Schnotz, W. (2005), *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Linguistik und der Psychologie*, (w:) H. Blühdorn/ E. Breindl Eva/ U. H. Waßner (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York, s. 222–238.
- Searle, J. R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Short, D. J. (1997), *Reading and Writing and... Social Studies: Research on Integrated Language and Content in Secondary Classrooms*, (w:) M. A. Snow/ D.M. Brinton Donna M, (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 213–232.

- Siebert-Ott, G. M. (2000), *Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs*, (w:) *Deutsch Lernen* 2/2000, s. 127–142.
- Siebert-Ott, G. M. (2001), *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Siek-Piskożub, T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Sikorska, M. (2003), *Phonetisch-phonematisch gesteuerte Wortschatzprogression für Deutsch Lernende mit Polnisch als Muttersprache: Möglichkeiten und Grenzen*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Sikorska, M. (2005), *O tworzeniu wypowiedzi słownych w języku obcym*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 19, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 53–64.
- Skowronek, B. (2005), *O ewaluacji materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka niemieckiego jako obcego*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 19, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 5–12
- Slobin, D. I. (red.) (1985), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Slobin, D. I. (1985), *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making-Capacity*, (w:) D. I. Slobin (red.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 1157–1256.
- Snow, M. A./ Brinton D. M. (red.) (1997), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York.
- Srole, C. (1997), *Pedagogical Responses from Content Faculty: Teaching Content and Language in History*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 104–116.
- Stępniewska, A. (1997), *Nauka języków obcych metodą Very Birkenbihl*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 15, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 49–58.
- Stępnikowska, A. (1998), *Stand, Probleme und Perspektiven der zweisprachigen juristischen Fachlexikographie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main.
- Strohner, H. (2005), *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*, (w:) H. Blühdorn/ E. Breindl/ U. H. Waßner (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York, s. 187–204.
- Styczyński, J. C. (2005), *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 19, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 21–40.
- Szagan, G. (1983), *Bedeutungsentwicklung beim Kind - Wie Kinder Wörter entdecken*, Urban & Schwarzenberg, München - Wien - Baltimore.

- Szczodrowski, M. (2004), *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tang, G. M. (1997), *Teaching Content Knowledge and ESL in Multicultural Classrooms*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 69–77.
- Teemant, A./ E. Bernhardt/ M. Rodriguez-Muñoz (1997), *Collaborating with Content-Area teachers: What We Need to Share*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton, (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 311–318.
- Thürmann, E. (2005), *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 71–90.
- Trimble, L. (1985), *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Uczmy się żyć. Cele Programu OECD/PISA i jego uczestnicy*, 2001, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Fundacja Res Publica, Warszawa.
- Vahle, F. (2002), *Bewegliche Lieder oder Musik macht Beine*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.
- Valentine, J. F. Jr./ L. M. Repath-Martos (1997), *How Relevant Is Relevance?* (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 233–247.
- Vollmer, H. J. (2002), *Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht: Ein Desideratum*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 101–121.
- Vollmer, H. J. (2005a), *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 47–70.
- Vollmer, H. J. (2005b), *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 131–150.
- Walczyńska, M. (2006), *Nauczanie w polskich liceach dwujęzycznych: klasa zerowa czy gimnazjum dwujęzyczne. Wyniki ankiet, porównanie ocen*, (w:) Z. Dziegielewska (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, CODN, Warszawa, s. 64–77.
- Weber, R. (1993), *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*, praca doktorska na Ruhr-Universität Bochum, Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik, Nürnberg.
- Wegrzecka-Kowalewski, E. (1997), *Content-Based Instruction: is It Possible in High School?* (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based*

- Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content, Longman, New York, s. 319–323.
- Weigt, Z. (2004), *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 202–212.
- Weiss, S./ P. Rappelsberger/ B. Schack/ H. M. Müller (2003), *Kohärenz- und Phasenuntersuchungen und ihre Bedeutung für die Untersuchung von Sprachprozessen*, (w:) H. M. Müller/ G. Rickheit (red.), *Neurokognition der Sprache*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, s. 211–258.
- Welscher-Forche, U. (1999), *Lernen fördern mit Elementen des Szenischen Spiels*, Schneider Verlag, Hohengehren.
- Werblińska, D. (2000), *Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?* (w:) *Języki Obce w Szkole*, Nr 4/2000.
- Wilcox, P. P. (1997), *Knowledge, Skills, and Attitudes in Teacher Preparation for Content-Based Instruction*, (w:) M. A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, New York, s. 158–174.
- Wildhage, M. (2003), *History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht*, (w:) E. Otten/ M. Wildhage (red.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen Scriptor, s. 77–115.
- Wode, H./ K. Kickler/ M. Knust M./ B. Priest (1994), *The Schleswig-Holstein Bilingual Education Project: A Preliminary Report*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 154–174.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Wode, H. (1998), *IM Teaching: A European Perspective*, referat wygłoszony podczas International Conference on Immersion w Trento, Włochy, 07.05.1998 – 09.05.1998.
- Wode, H. (2000), *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Sokrates Comenius, Kiel.
- Wode, H. (2001), *Kerncurriculum Englisch: Früher Beginn – Mehrsprachigkeit – Neue Inhalte*, (w:) H.-E. (red.), *Tenorth Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, s. 271–285.
- Wode, H. (2004), *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V, Kiel.
- Wode, H./ P. Burmeister/ A. Daniel/ K.-U. Kickler/ M. Knust (1996), *Die Erprobung von deutsch-englisch bilingualen Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht*, (w:) *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7 (1), s. 15–42.

- Wolff, D. (2004), *Bilingualer Sachfachunterricht und Lernerautonomie*, (w:) W. Altmann (red.), *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze*, Verlag Walter Frey, Berlin, s. 112–128.
- Wolff, D. (2005), *Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 151–164.
- Woźnicka, A. (2004), *Wiedza specjalistyczna a słownik terminologiczny*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne – Jerzy Lukszyn*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 73–84.
- Zabrocki, L. (1966), *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Zmarzer, W. (2003), *Typologia tekstów specjalistycznych*, (w:) B. Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Redaktor serii *Języki Specjalistyczne – Jerzy Lukszyn*, Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 24–34.
- Zydatiss, W. (2002), *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Schachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*, (w:) G. Bach/ S. Breidbach/ D. Wolff (red.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Empirie*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 31–61.

8.2. Podręczniki i materiały do nauki języka obcego

- Aus moderner Technik und Naturwissenschaft. Ein Lese- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*, 1997 (wydanie 6), Zetl Erich (teksty), Jansen Jörg, Müller Heidrun (ćwiczenia), Max Hueber Verlag, München/Ismaning.
- Betriebswirtschaft. Lese- und Arbeitsbuch*, 1995, Jung Lothar, Max Hueber Verlag, München/Ismaning.
- Bilingual Geography, Reihe Bilingualer Unterricht – Englisch*, 2004 (wydanie pierwsze), Otten Edgar, Thürmann Eike (red), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart.
- Blueprint one, Students' Book*, 1990 (wydanie pierwsze), Abbs Brian, Freebairn Ingrid, Longman, Harlow.
- Callan Method, Materiały dla studentów Metody Callana, Informator z ogólnymi wiadomościami o Metodzie Callana*, 2000, Centrum Nauki Języka Angielskiego Metodą Callana Benefit, Warszawa.
- Callan Method, Student's Book 3, Lessons 59-92*, 2000 (wydanie pierwsze: 1960), Orchard Publishing Ltd., Cambridge in association with Callan Method Organisation Ltd., London.
- Dein Deutsch 2, Książka ćwiczeń i słowniczek niemiecko-polski do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych dla kontynuujących*

- naukę. 2003, Grucza Franciszek (red. naukowa), wyd. Euro-Edukacja, Warszawa.
- Dein Europa, Książka ćwiczeń i słowniczek niemiecko-polski do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych dla początkujących, część 1.*, 2003, Grucza Franciszek (red. naukowa), wyd. Euro-Edukacja, Warszawa.
- Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1B*, 1988 (wydanie pierwsze), Neuner Gerd, Scherling Theo, Schmidt Reiner, Wilms Heinz, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsch aktiv Neu, Arbeitsbuch 1C*, 1990 (wydanie pierwsze), van Eunen Kees, Geringheusen Josef, Neuner Gerd, Scherling Theo, Schmidt Reiner, Wilms Heinz, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1B*, 1987 (wydanie pierwsze), Neuner Gerd, Scherling Theo, Schmidt Reiner, Wilms Heinz, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1C*, 1990 (wydanie pierwsze), van Eunen Kees, Geringheusen Josef, Neuner Gerd, Scherling Theo, Schmidt Reiner, Wilms Heinz, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsch im Beruf: Hotellerie und Gastronomie, Lehrerkommentar 2*, 1991, Clalüna-Hopf Monika, Plettenberg Marilu, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.
- Deutsch im Beruf: Hotellerie und Gastronomie, Teil 1*, 1992, Clalüna-Hopf Monika, Plettenberg Marilu, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.
- Deutsch im Beruf: Hotellerie und Gastronomie, Teil 2*, 1991, Clalüna-Hopf Monika, Plettenberg Marilu, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.
- Deutsch im Beruf: Medizin, Lehrerkommentar 1*, 1990, Nagel Urlike, Romberg Christa, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.
- Deutsch im Beruf: Medizin, Teil 1*, 1989, Nagel Urlike, Romberg Christa, Kessler Verlag für Sprachmethodik, Bonn – Bad Godesberg.
- Deutsch konkret, Arbeitsbuch 3*, 1986 (wydanie pierwsze), Borges Chris, Desmarte Peter, van Eunen Kees, Funk Hermann, Koenig Michael, Leitzbach Volker, Lettink Henk, Neuner Gerd, Scherling Theo, Stabel Henk, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsch konkret, Lehrbuch 3*, 1985 (wydanie pierwsze), Neuner Gerd, Desmarte Peter, Funk Hermann, Koenig Michael, Scherling Theo, Langenscheidt, Berlin und München.
- Deutsche Lehrtexte für Ausländer. Medizin*, 1987 (wydanie pierwsze), Bremer Christe, Kalski Siglinde, Kowalke Hermann, Schinkel Marlis, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft, Band I*, 1989, Buhlmann Rosemarie, Fearn Anneliese, Goethe-Institut München.
- Elliot Marion, 1992, *Papier Mache. Project Book*, The Apple Press, London.
- English 901. A Basic Course, Books 1-6*, 1968, Collier-Macmillan English Programme, Peter Strevens and English Language Services Inc., Collier-Macmillan Publishers, London; wydanie polskie: 1976, Państwowe Wydawnictwo "Wiedza Powszechna", Warszawa.
- Flying Colours, Student's Book 2*, 1991 (wydanie pierwsze), Garton-Sprenger Judy, Greenall Simon, Heinemann International Publishers Ltd., Oxford.

- Flying Colours, Workbook 2*, 1991 (wydanie pierwsze), Garton-Sprenger Judy, Greenall Simon, Heinemann International Publishers Ltd., Oxford.
- Geography for Us, Cambridge Advanced Geography*, 2000 (wydanie pierwsze), Hart Clive (red.), Bailey John, Dove Jane, Holdich Karen, McNaught Alistair, Nagle Garrett, Rogers Alisdair, Stannard Kevin (autorzy), Cambridge University Press, Cambridge.
- Headway, Student's Book Intermediate*, 1986 (wydanie pierwsze), Soars John, Soars Liz, Oxford University Press.
- Headway, Workbook Intermediate*, 1987 (wydanie pierwsze), Soars John, Soars Liz, Oxford University Press.
- Kurs języka niemieckiego średnio zaawansowany, część 1*, 2002, Schulz Dora, SITA Learning System, Warszawa.
- Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 2*, 1997, Bolten Jürgen, Klett Edition Deutsch, München.
- Marktplatz. Deutsche Sprache in der Wirtschaft*, 1998, Achilles Ulrich, Klause Dieter, Pleines Wolfgang, Labonté, Büro für Verlagsmarketing, Köln.
- Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 10. Jahrgang/Gymnasium*, 2000, Kirsching Dieter, Kröger Rolf, Wulf Lutz (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 7. Jahrgang/Gymnasium*, 1995, Kirsching Dieter, Schikowski Gernot, Wulf Lutz (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 8. Jahrgang/Gymnasium*, 1997, Kirsching Dieter, Schikowski Gernot, Wulf Lutz (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte, 9. Jahrgang/Gymnasium*, 1998, Kirsching Dieter, Schikowski Gernot, Wulf Lutz (red.), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- MNF. Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 3: Chemie*, 1995 (wydanie 4; wydanie pierwsze: 1978), Buhlmann Rosemarie, Max Hueber Verlag, München/Ismaning.
- Momant mal!*, 1997, Müller Martin, Rusch Paul, Scherling Theo, Weiler Edelgard, Wertenschlag Lukas, Langenscheidt, Berlin und München.
- Partner. Polen und Deutsche im neuen Europa. Unterrichtsentwürfe*, 2002, Burdzik Dorothea, Multańska Małgorzata (red.), Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Rechtswissenschaft. Lese- und Arbeitsbuch*, 1994 (wydanie pierwsze), Jung Lothar, Max Hueber Verlag, München/Ismaning.
- Spotlight on History, Volume 1. Materialien für Bilinguale Klassen*, 1995 (wydanie pierwsze), Otten Edgar, Thürmann Eike (red), Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, Cornelsen Verlag, Berlin.
- Sprechübungen*, 1973, Nieder Lorenz, Schulz/Greisbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band, Max Hueber Verlag, München.
- Studio Deutsch. Ein Sprachkurs für Jugendliche, Arbeitsheft 1*, 1992, Weisberger Bernhard, Merten Stephen, Heiliger Lena, Kroschaewski Annette, Reffgen Georg, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.

- Studio Deutsch. Ein Sprachkurs für Jugendliche, Lehrbuch 1*, 1992, Weisberger Bernhard, Merten Stephen, Heiliger Lena, Kroschaewski Annette, Reffgen Georg, Verlag Dürr & Kessler, Rheinbreitbach.
- Suzuki David, Hehner Barbara, 1989, *Looking at Plants*, A Little Ark Book Allen & Unwin Australia, Sydney.
- Tangram – Deutsch als Fremdsprache, 1A – Kurs- und Arbeitsbuch*, 1998 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram – Deutsch als Fremdsprache, 1B – Kurs- und Arbeitsbuch*, 1998 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram – Deutsch als Fremdsprache, 2A – Kurs- und Arbeitsbuch*, 1999 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram – Deutsch als Fremdsprache, 2B – Kurs- und Arbeitsbuch*, 2000 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram aktuell, 1 Niveaustufe A1, Kurs- und Arbeitsbuch, Lektion 1-4*, 2004 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram aktuell, 1 Niveaustufe A1, Kurs- und Arbeitsbuch, Lektion 5-8*, 2004 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Tangram aktuell, 2 Niveaustufe A2, Kurs- und Arbeitsbuch, Lektion 1-4*, 2005 (wydanie pierwsze), Dallapiazza Rosa-Maria, Hueber Verlag, München.
- Teste dich selbst! Zbiór testów egzaminacyjnych z języka niemieckiego*, 1994, Borg Eliza, Chilmończyk Romuald, Kachlak Tadeusz, Kuśmierowski Tadeusz, Strzelecka Grażyna, Wagner-Szumigaj Leni, Wojna-Dackiewicz Weronika, Zapasnik Janina, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- The New Cambridge English Course, Practice Book 3 Intermediate*, 1992 (wydanie pierwsze), O'Sullivan Desmond, Swan Michael, Walter Catherine, Cambridge University Press.
- The New Cambridge English Course, Student's Book 3 Intermediate*, 1992 (wydanie pierwsze), Swan Michael, Walter Catherine, Cambridge University Press.
- Themen neu, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch 2*, 1993 (wydanie pierwsze), Aufderstraße Hartmut, Bock Heiko, Müller Jutta, Max Hueber Verlag, München.
- Themen neu, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 2*, 1993 (wydanie pierwsze), Aufderstraße Hartmut, Bock Heiko, Müller Jutta, Müller Helmut, Max Hueber Verlag, München.
- Themen, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch 1 Ausland*, 1983 (wydanie pierwsze), Eisfeld Karl-Heinz, Holthaus Hanni, Schütze-Nöhmk Uthild, Bock Heiko, Projektbegleitung: Piepho Hans-Eberhard, Max Hueber Verlag, München.
- Themen, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 1*, 1983 (wydanie pierwsze), Aufderstraße Hartmut, Bock Heiko, Gerdes Mechthild, Müller HelmutProjektbegleitung: Piepho Hans-Eberhard, Max Hueber Verlag, München.
- Wirtschaft – aus der Zeitung*, 1993, Schmitz Werner, Martelly Ingola, Klett Edition Deutsch, München.
- Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe*, 1997, Macaire Dominique, Nicolas Gerd, Ernst Klett Verlag – Edition Deutsch, Stuttgart.

IKL@

Wydawnictwo Naukowe

Institutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

Uniwersytet Warszawski